



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes:

Un agente dinamizador de prácticas educativas

Carolina Carreño Bossa

Alexander Silva Fonseca

Carmela Torres Vásquez

Aleyda Veloza Beltrán

Universidad Santo Tomás

Maestría en Educación

Bogotá, 2018

La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes:

Un agente dinamizador de prácticas educativas

Carolina Carreño Bossa

Alexander Silva Fonseca

Carmela Torres Vásquez

Aleyda Veloza Beltrán

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Asesores:

Gladys Galvis López

Yeison Méndez Góngora

Universidad Santo Tomás

Maestría en Educación

Bogotá, 2018

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C., 2018

Dedicatoria

A los estudiantes que desde su rol asumen la diversidad como parte de su proceso formativo, reconociendo su singularidad y valorando la de los demás.

Y a la labor docente que deja huella en la vida de los estudiantes y más aún cuando se preocupa por ir más allá, involucrándose en el proceso formativo de sus estudiantes, repensando su práctica educativa y asumiendo su profesión como un reto.

Agradecimientos

A los miembros de la comunidad educativa del
Colegio Saludcoop Norte I.E.D. que nos
permitieron desarrollar el proceso investigativo.

A la Universidad Santo Tomás, que nos abrió sus
puertas y nos permitió hacer parte de su cuerpo
estudiantil como maestrantes.

A nuestros asesores de investigación por su
acompañamiento y aportes en esta travesía.

A nuestras familias por su apoyo incondicional
durante el transcurso de la maestría.

1. INFORMACIÓN GENERAL	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Santo Tomás. Facultad de Educación. Maestría en Educación.
Título del documento	La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes: Un agente dinamizador de Prácticas Educativas
Autores	Carreño Bossa Carolina; Silva Fonseca Alexander; Torres Vásquez Carmela; Veloza Beltrán Aleyda
Asesores	Galvis López Gladys; Méndez Góngora Yeison
Publicación	Bogotá D.C., Universidad Santo Tomás, 2018
Palabras clave	Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, comunidad educativa, derecho, Sistematización de Experiencias
2. DESCRIPCIÓN	
<p>La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales al aula regular es un proceso que parte desde la iniciativa legal que la requiere, pero que para el Colegio Saludcoop Norte, ha trascendido y se desarrolla como una construcción mancomunada, donde los aportes son mutuos y los procesos de construcción social, de alteridad y de empoderamiento de los estudiantes como garantes de derechos, hacen que el proyecto sea parte de la cotidianidad de las prácticas educativas.</p> <p>Por ello, la sistematización de la experiencia permite vislumbrar el impacto propio de la misma, desde una investigación cualitativa de corte dialógico-interactivo.</p>	
3. FUENTES	
<p>Como fuentes se retoman 66 referencias, correspondientes con las temáticas tratadas en el proceso investigativo, que se relacionan con la investigación cualitativa, el enfoque dialógico-interactivo, la sistematización de experiencias, la conceptualización y legislación de la inclusión educativa, además de las fuentes que apoyan teorías sobre los procesos del individuo y las prácticas educativas.</p>	

4. CONTENIDOS

Aspectos Orientadores (Preguntas orientadoras y propósitos)

Tras las huellas de una experiencia (ruta metodológica)

Una experiencia de inclusión: un mundo para contar (contexto y relato de la experiencia)

Una mirada para descubrir un mundo real (Investigación cualitativa, enfoque dialógico-interactivo y sistematización de experiencias).

Sentir, pensar y actuar de la experiencia (análisis de categorías)

Diálogo de saberes (análisis teórico-práctico)

Maestros construyendo saberes(reflexiones)

Aprendizajes y Recomendaciones

5. METODOLOGÍA

Fases de la investigación:

- Conceptualización y comprensión de la actividad investigativa
- Definición de la experiencia institucional de inclusión.
- Reconstrucción de la experiencia.
- Definición y aplicación de instrumentos para la recolección de la información.
- Organización de los diferentes momentos de la experiencia.
- Elaboración de mapas semánticos e infografía, con base en las categorías iniciales.
- Creación de códigos para cada fuente de información.
- Triangulación de la información.
- Elaboración del diálogo de saberes.
- Reflexiones pedagógicas.
- Construcción de aprendizajes y recomendaciones.

Estrategias de recolección de información:

- Entrevista semi-estructurada
- Grupo de discusión.
- Revisión y análisis de documentos institucionales.

6. APRENDIZAJES

Durante el transcurso de la investigación, se determinó el impacto que ha obtenido la experiencia, más allá del proceso formativo de los estudiantes con N.E.E.Py sus familias, a los demás integrantes de la comunidad educativa, en especial docentes y estudiantes en general, quienes, a partir de una inclusión social, que se desarrolla con plena naturalidad y espontaneidad en la cotidianidad escolar, construyen una visión de alteridad y se empoderan de actitudes de liderazgo y toma de decisiones.

La experiencia educativa de atención a la diversidad es una oportunidad de diálogo con la cotidianidad de sus actores, que posibilita retomar elementos de construcción de ciudadanía y el análisis de la apuesta institucional de responder a las singularidades en el marco de dinámicas socio-culturales.

No se le puede asignar la responsabilidad de un proceso de inclusión a un solo agente, sino que, por el contrario, es la participación multisectorial (el sistema educativo, la gestión administrativa, la interacción en comunidad, la reflexión y acción pedagógica y la familia) lo que facilita u obstaculiza su puesta en marcha.

El concepto de educación inclusiva en las aulas escolares debe tener una mirada más allá de la que se plasma legalmente, ya que esta tiene una visión más de trabajo colaborativo y de aprendizajes compartidos, fortaleciendo en cada individuo sus capacidades y haciendo de sus dificultades una oportunidad para desarrollar procesos de aprendizaje.

Revisado por	
Fecha de elaboración del resumen	

Tabla de Contenido

Introducción	1
Justificación	5
Aspectos Orientadores.....	7
Otras experiencias sobre inclusión educativa.....	7
Propósito y eje temático	10
Tras las huellas de una experiencia	12
Fases de la sistematización.....	14
Una experiencia de inclusión: un mundo para contar	16
Una mirada para descubrir un mundo real	27
Investigación cualitativa	27
Énfasis Investigativo.....	28
Método.....	33
Estrategias para la recolección de la información.....	35
Categorización.....	47
Sentir, pensar y actuar de la experiencia	54
Diálogo de saberes	78
Maestros construyendo saberes	93
Aprendizajes y Recomendaciones	99
Referencias.....	104

Tabla de Figuras

Figura 1 Infografía Preguntas Orientadoras.....	13
Figura 2. Ruta Metodológica	15
Figura 3. Entrevista dirigida a docentes de aula	37
Figura 4. Entrevista dirigida a profesionales de apoyo	38
Figura 5. Entrevista dirigida a directivas	39
Figura 6. Entrevista dirigida a estudiantes con N.E.E. P	40
Figura 7. Entrevista dirigida a padres de familia	41
Figura 8. Grupo de discusión docentes	43
Figura 9. Mapa conceptual de la experiencia.....	48
Figura 10. Categorías emergentes de la experiencia	49
Figura 11. Categoría Proyecto de Inclusión.....	50
Figura 12. Categoría Singularidad Personal	50
Figura 13. Categoría Dimensión Socio-Afectiva.....	51
Figura 14. Categoría Prácticas Pedagógicas	52
Figura 15. Categoría Empoderamiento Familiar	53

Introducción

La escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes.

Loris Malaguzzi

La escuela como escenario donde convergen múltiples experiencias e interacciones, es el contexto propicio para favorecer un desarrollo armónico en los estudiantes a nivel holístico, especialmente cuando se tiene en cuenta la diversidad. Es así, como se concibe la educación como un referente social que debe ser pionero en la atención a la pluralidad y que para ello debe dar muestra de la reflexión sobre las prácticas cotidianas.

A partir de lo anterior, esta investigación se construye desde la orientación dada por la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, sobre sistematizar una experiencia significativa, con el objeto de indagar y pensar las prácticas, para transformarlas en saberes que generen aportes al proyecto y a la comunidad educativa en general. Con la convicción de que dando valor y trascendencia a lo que diariamente se crea y se construye en las instituciones educativas, se logra que el conocimiento desarrollado cobre sentido y que emerja la motivación de socializar con otras personas, lo cual permite, a su vez, continuar reconstruyendo y enriqueciendo el saber de la labor pedagógica.

De esta manera, se selecciona como experiencia el proceso de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (N.E.E.P.) en el Colegio Saludcoop Norte (C.S.N.), en la ciudad de Bogotá D.C.

Uno de los objetivos de este proceso investigativo es sistematizar la experiencia de inclusión educativa, lo cual permite alcanzar una interpretación argumentada y detallada de lo

que ha sido el proceso educativo de estudiantes en situación de discapacidad (cognitiva, física o sensorial) en el aula regular, rescatando las posturas y acciones de docentes, profesionales de apoyo, administrativos, estudiantes con N.E.E.P. y regulares y padres de familia, lo cual implica la comprensión de los procesos escolares evidenciados. Así mismo, se busca determinar los factores que inciden en el proceso de inclusión de estudiantes con N.E.E.P. y que lo convierten en agente dinamizador de prácticas educativas.

Por otro lado, se pretende que la sistematización de esta experiencia impacte en los procesos de investigación popular, logrando responder a los desafíos presentes en la relación que hay entre la discapacidad y la inclusión educativa, generando reflexiones y propuestas en torno al abordaje de la educación de estudiantes con N.E.E.P.

Cabe señalar que este proceso investigativo se construye en la línea de los derechos humanos, toda vez que hablar de procesos de inclusión educativa tiene su origen en el interés por garantizar uno de los derechos fundamentales del ser humano, como lo es la educación. En este sentido, ha sido evidente la necesidad de que en el contexto nacional se den garantías para el otorgamiento de este derecho, en especial, a los diferentes grupos poblacionales que, por una u otra razón, se encuentran en situación de vulnerabilidad, entre ellos, las personas en situación de discapacidad. En coherencia con lo anterior, son varias las entidades internacionales que promueven los derechos humanos y que han dispuesto normatividades que fomentan el respeto del derecho a la educación en condiciones de equidad y justicia para todos, lo cual ha trascendido a las entidades territoriales a nivel nacional y regional.

Este documento presenta varios apartados, iniciando por la *justificación*, donde se sustenta la relevancia de investigar en el campo educativo desde una perspectiva que resalta el valor del conocimiento generado en la escuela. En segunda instancia, se encuentra el capítulo de

aspectos orientadores, el cual indica la problemática, los propósitos y el eje temático tratados en la sistematización de la experiencia de inclusión educativa en el C.S.N. Así mismo, se señalan algunos antecedentes relacionados con otros procesos investigativos enfocados en el mismo tópic aquí analizado.

Se da continuidad a este documento con el apartado *Tras las huellas de una experiencia*, en donde se indica la ruta de sistematización a partir de preguntas orientadoras, las cuales permitieron la interacción continua con el proceso investigativo, abordando las relaciones humanas de forma permanente desde una mirada comunicativa y comprensiva, de tal forma que se hicieron evidentes las características de las relaciones y roles de cada agente en el proceso de inclusión educativa.

En el apartado denominado, *Una experiencia de inclusión: un mundo para contar* se contextualiza y relata la experiencia de inclusión educativa de estudiantes con N.E.E.P en el C.S.N. como eje central de este proceso investigativo.

Posteriormente, se presenta el capítulo *Una mirada para descubrir un mundo real*, donde se menciona cómo a partir de la investigación cualitativa y con un enfoque dialógico-interactivo, la sistematización de esta experiencia pretende interpretar y comprender el proceso de inclusión a través de las interacciones, vivencias y prácticas que cada actor desarrolla en su cotidianidad, las cuales brindan elementos para fortalecerla desde un ejercicio de reflexión crítica. De igual manera, se mencionan las estrategias usadas en la recolección de datos y las categorías establecidas en el proceso investigativo.

En el segmento *sentir, pensar y actuar de la experiencia*, se da cuenta del proceso de análisis de acuerdo a las categorías emergentes, haciendo un ejercicio de triangulación de la información recolectada. Para dar continuidad a lo anterior, se construye el *diálogo de saberes*,

donde se contrasta el análisis de la experiencia como vivencia educativa con los elementos teóricos existentes sobre esta temática, haciendo una reflexión de enriquecimiento mutuo entre práctica-teoría.

De todo el proceso de comprensión y análisis de la experiencia, se genera el capítulo *Maestros construyendo saberes*, donde el grupo investigador plantea los saberes que le han surgido en torno al proceso de sistematización de la experiencia de inclusión educativa. Y para finalizar, se indican de forma sintética los *aprendizajes y recomendaciones*, que se producen de esta actividad investigativa.

Justificación

Dentro del ámbito educativo se asume que el papel del docente es ser un agente social que incida, de una u otra manera, en la vida de sus estudiantes y que debe ir más allá de una función instrumental, trascendiendo hacia la acción investigativa, en la que se reflexiona y repiensa la relación entre práctica y teoría. Es en este instante cuando se hace relevante retomar la experiencia como punto de partida y documentarla para enriquecerla, el momento aquel en el que investigar se convierte, no sólo en una oportunidad, sino en una necesidad, para responder adecuadamente a los requerimientos e interrogantes sociales que se presentan cada día en los diversos contextos particulares.

Respecto a la investigación educativa, Camargo y Dussán (2002) afirman que esta implica un proceso en el que el maestro se cuestione los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y tenga la habilidad para reconocer, comprender y explicar las formas como él y su estudiante se relacionan con el conocimiento.

Este ejercicio investigativo va más allá de un registro de prácticas, lo que conlleva a que, para lograr su consistencia, veracidad y formalismo, sean necesarias bases conceptuales, claridad frente a la visión antropológica y epistemológica y un conjunto de procedimientos sistemáticos y coherentes con los planteamientos iniciales. Es así, como Arnal, del Rincón y Latorre (1992) indican que "... el concepto de investigación educativa trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo" (p.35).

Con base en lo anterior, es preciso mencionar que el enfoque de diversos autores apunta a que la investigación educativa ha sido considerada como una disciplina de las ciencias de la

educación y, desde este punto de vista, De Miguel (1982) indica las funciones que le han sido asignadas, las cuales son: epistémica, innovadora, crítica, sintética y dinamizadora.

La sistematización de la experiencia de inclusión de estudiantes con N.E.E.P. surge, no sólo de una necesidad educativa institucional, sino de dar respuesta a una necesidad social actual, teniendo en cuenta que varias directivas legales internacionales, nacionales y distritales, demandan dar una adecuada atención a esta población, en condiciones de equidad, respeto y garantía de los derechos fundamentales. Sin embargo, trasladar esta normatividad desde los discursos sociales hacia la realidad educativa, es un camino complejo en cuanto a imaginarios sociales, condiciones pedagógicas para atender la singularidad, situaciones socio-familiares etc., que demanda todo un proceso y esfuerzos colectivos para enfrentarlos y superarlos.

Aspectos Orientadores

La motivación esencial que condujo a elegir la experiencia de inclusión de estudiantes con N.E.E.P. en el C.S.N. fue la ambición de visibilizar las prácticas y estrategias que ha adoptado la institución en beneficio de los derechos fundamentales de los estudiantes y del desarrollo de sus procesos de aprendizaje. De aquí surge el deseo de sistematizar la experiencia en aras de fortalecerla y de ampliar y estructurar de manera metódica su documentación. Teniendo en cuenta que la inclusión comprende una amplia variedad de condiciones a nivel físico, mental o sensorial, con sus respectivos efectos en lo individual, familiar y social, se pretende reflexionar en torno a conocimientos que reconozcan y enriquezcan la experiencia.

Otras experiencias sobre inclusión educativa

Como docentes investigadores se ve la necesidad de exponerse ante otras experiencias que se relacionen con el eje temático de interés, pues es preciso clarificar el panorama que al respecto se tiene, para establecer relaciones entre los aspectos investigados, entablar correspondencias, determinar relaciones directas o indirectas entre los focos de las investigaciones y vislumbrar los ejes nucleares en las experiencias sistematizadas, además de determinar si estas investigaciones son tomadas como experiencias propiamente, o se desarrollan como problemáticas en los contextos particulares.

Recientemente, en el contexto tanto nacional como internacional, se ha incrementado el interés de la actividad investigativa en educación (en los diferentes niveles de formación profesional) hacia los procesos de inclusión de personas con discapacidad desde variados puntos de vista, enfatizando en temáticas como: el análisis de la legislación existente sobre inclusión

educativa, propuestas de procesos institucionales, sistematización de prácticas pedagógicas exitosas, identificación de las barreras contextuales presentes y posibles alternativas para enfrentarlas, entre otros. Para indicar los antecedentes en este sentido, se relacionan algunos procesos investigativos que se centraron en la temática aquí presentada.

De esta manera, se retoma a Bernal (2013), quien, desde un enfoque cualitativo, desarrolló un trabajo dirigido al diseño y sistematización de una herramienta de clasificación funcional, para ser aplicada en ámbitos escolares, que pretende facilitar procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel de secundaria. En su trabajo establece como conclusión que “No se clasifica para las personas sino a sus necesidades, es necesario conocer dichas necesidades para emitir políticas y programas que respondan de manera eficiente a dichas necesidades” (p.29), lo cual se fundamentó en la concepción de las inteligencias múltiples y la importancia de analizar cada caso en relación con su contexto.

En la propuesta de la sistematización de experiencias de Donato, Kurlat, Padín y Rusler. (2014) desarrollada en Argentina, se trabajó el estudio de casos, con el fin de promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Este trabajo de investigación estuvo orientado a delinear criterios e implementar recursos metodológicos para identificar y analizar prácticas que promuevan la educación inclusiva, en las escuelas “de puertas abiertas” (p. 11), es decir las escuelas que reciben los estudiantes sin criterios de admisión, pero logran que los estudiantes aprendan juntos, a pesar de que en su contexto la inclusión educativa, no esté generalizada.

Desde otro punto de vista, la propuesta de sistematización de experiencias de Mora y Moreno (2015) interpreta y analiza la inclusión de estudiantes sordos al aula regular desde una

visión pedagógica y legislativa, enfocando específicamente las relaciones comunicativas (cómo se comunican entre sordos y oyentes), encontrando que los estados emocionales son determinantes para efectos de la comunicación. La dinámica pedagógica está dada en primaria desde un aula especializada o exclusiva donde los estudiantes sordos se ubican en grupos pequeños en número, siendo estudiantes generalmente en extra edad por diversas causas y pasan en secundaria al aula regular, alterando su proceso emocional y dependiendo ampliamente de un intérprete. Por eso como hallazgo, se sugiere que la inclusión se realice paulatinamente y que se utilice tanto la lengua de señas como el código escrito como estrategia de comunicación entre oyentes y sordos.

Por otra parte, el trabajo de tesis de Barbosa (2015) se orienta a visibilizar la experiencia y la manera como han asimilado los padres y docentes el proceso de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y la confronta con las políticas de inclusión vigentes, haciendo el análisis de los relatos de los actores para contrastarlo con teorías sobre reorganización del ámbito escolar dependiendo de las necesidades de esta población vulnerable en un contexto diverso. Específicamente, se propone la apertura de espacios de reflexión que permitan propiciar ambientes escolares pertinentes en cuanto a infraestructura, recursos y preparación de la comunidad para enfrentarlas diferentes condiciones de los niños con N.E.E.

Como lo plantea Chiner (2011) en su tesis titulada “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula”, se define la inclusión educativa como: “el derecho a ser respetado, pertenecer y participar como un miembro más en cualquier grupo natural... es un derecho humano y de justicia social” (p.27).

A partir del anterior recorrido, la inclusión de estudiantes con N.E.E.P. al aula regular, es una realidad que poco a poco se ha ido posicionando en el sistema educativo a nivel mundial. Para el caso del C.S.N. se evidencia en las aulas, el compromiso de toda la comunidad educativa para hacer del proyecto de inclusión un estilo de vida escolar.

Finalmente, esta búsqueda de antecedentes llevó a que se encontraran en su mayoría investigaciones de índole cualitativo. Además, logró un acercamiento a diferentes trabajos de grado, que se tomaron como referentes para entrar a un territorio que ofrecía otras posibilidades de concebir las prácticas en la escuela y su trascendencia e impacto en toda una comunidad.

Propósito y eje temático

El propósito de esta sistematización surge a partir de la necesidad de tener un acercamiento al papel y aporte de cada actor presente en el proceso de inclusión y a los beneficios formativos que la experiencia representa para cada uno, con la convicción de que ésta es un motor multidireccional de las prácticas educativas institucionales.

En coherencia con lo anterior, se plantea como propósito: Sistematizar la experiencia de inclusión de estudiantes con N.E.E.P en el colegio Saludcoop Norte, con el fin de determinar los factores que han incidido en las dinámicas educativas.

De esta forma, se pretende entrar al corazón de la experiencia para visibilizar las prácticas y el conocimiento que surge de las relaciones dialógicas entre los diversos actores, donde cada uno de ellos interviene como agente educativo. Es así, como establecer los factores que dinamizan y hacen de la inclusión un mundo posible, puede servir de referente para la construcción de nuevas propuestas de inclusión en contextos similares de forma consolidada.

El eje temático que articula esta sistematización es “la inclusión educativa”, como posibilidad de reconocimiento de derechos y participación social. Al abordar este eje temático, se asume que la población en situación de discapacidad debe ser valorada, asumiendo sus diferencias como una oportunidad de aprendizaje de acuerdo con el rol en el que se desenvuelven socialmente., entendiéndose que la diferencia los hace únicos en un contexto heterogéneo y que los procesos de socialización ayudan a aprender del otro en el intercambio de experiencias significativas.

Todo lo anterior, implica un cambio de mirada frente al rol que ocupan las personas en situación de discapacidad en el contexto social, pues se supera una visión asistencial para dar paso a una postura de equidad y corresponsabilidad entre los miembros de una comunidad.

Tras las huellas de una experiencia

Para dar rumbo a esta investigación y dar respuesta al propósito, se toman como referentes preguntas orientadoras que permitieron profundizar en el reconstrucción y posterior análisis de las vivencias y concepciones de los actores frente a la experiencia. Dichos campos de indagación se relacionaron con los orígenes y motivaciones de la propuesta de inclusión educativa con la siguiente pregunta ¿Por qué y para qué se creó la experiencia?. Posteriormente, se indagó sobre las características del contexto donde se desarrolla la experiencia, teniendo en cuenta los espacios, la historia institucional y en especial las personas que hacen parte de este, haciendo alusión a ¿Cuál es el contexto donde se desarrollar la experiencia?

Para dar continuidad al proceso, otros de los interrogantes orientadores de la actividad investigativa se relacionaron con ir descubriendo gradualmente la manera como el proyecto de inclusión se ha dado en la cotidianidad del CSN, con el fin de determinar las acciones, los roles de los miembros de la comunidad educativa, las estrategias y herramientas que han hecho de la experiencia de inclusión un estilo de vida colectivo.

Para tal fin, la ruta investigativa se enfocó hacia descubrir ¿cómo se lleva a cabo el trabajo de inclusión en la institución?, ¿cuál es el papel de cada uno de los actores de la experiencia? y ¿qué estrategias se utilizan para desarrollar procesos de aprendizaje en niños con N.E.E.P?

Avanzando en la trayectoria investigativa, se plantearon preguntas más específicas relacionadas con conceptos fundamentales en una escuela inclusiva, como los son la flexibilización curricular y las interacciones en ambientes de aprendizaje tanto estructurados como espontáneos, para ello se indaga acerca de ¿cómo se entiende la flexibilización curricular

en la institución? y ¿qué tipo de actividades formales y no formales fomentan los procesos de inclusión?

Finalmente, otro elemento que surge dentro de las interrogantes que sirven de ruta orientadora, es el impacto que ha tenido la inclusión en el contexto escolar en general, es decir, cómo los diferentes actores, además de los estudiantes con N.E.E.P, reciben de ella aportes para su propio aprendizaje y desarrollo personal. Los anteriores cuestionamientos que orientaron la sistematización se plantean la siguiente infografía (Ver Figura 1).

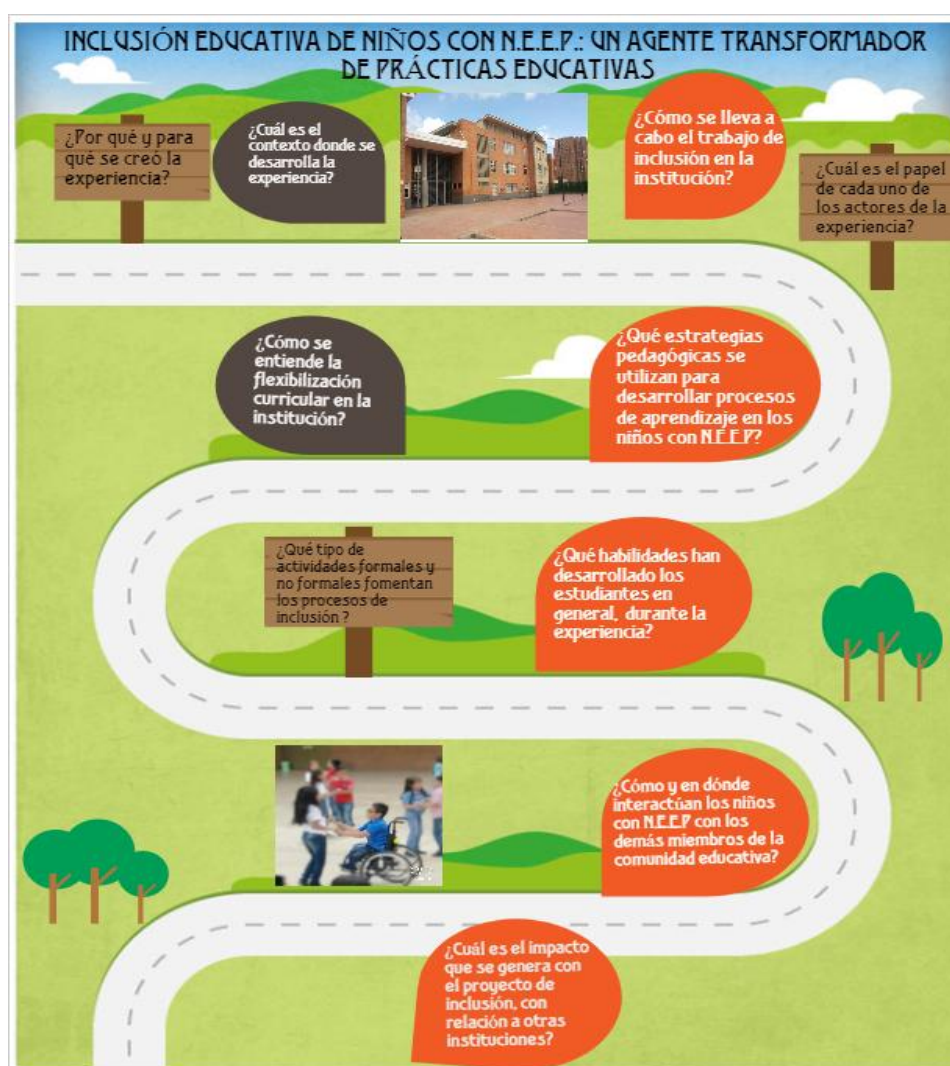


Figura 1. Infografía Preguntas Orientadoras. Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la experiencia.

Fases de la sistematización

El proceso de sistematización de la experiencia de inclusión educativa de estudiantes con N.E.E.P., se llevó a cabo en un periodo comprendido entre abril y noviembre de 2016, durante el cual se contemplaron las fases que definieron y orientaron la ruta metodológica (ver figura 2) y que se relacionan a continuación:

- Conceptualización y comprensión de la actividad investigativa en el marco de la sistematización.
- Definición de la experiencia institucional de inclusión, teniendo en cuenta el impacto que ha generado en la comunidad educativa.
- Reconstrucción de la experiencia, mediante la revisión de documentos institucionales para recopilar la información y, a partir de ésta, ubicarse en la historia institucional y el contexto escolar, familiar y del entorno.
- Definición y aplicación de instrumentos que permitieron entrar en el corazón de la experiencia, utilizando como fuente de información la entrevista semi-estructurada, que facilitó un intercambio de saberes y relatos desde las vivencias situadas en una línea de tiempo.
- Organización de los diferentes momentos de la experiencia: antecedentes, contexto, reflexión de los actores, implementación, crisis, resolución de la crisis y avances, lo cual aportó elementos para la organización de la matriz de la información y a partir de ahí, detectar las recurrencias y generar un análisis para la identificación de categorías.
- Elaboración de mapas semánticos e infografía, con base en las categorías establecidas, los cuales permitieron construir un texto interpretativo, analítico y reflexivo, donde escuchar las voces y los sentires de los actores permitieron generar nuevos aprendizajes.

- Creación de códigos para cada fuente de información, lo que llevó a reformular las categorías determinadas en el primer nivel de análisis y, a su vez, a reconstruir los textos analíticos.
- Elaboración de un acercamiento teórico, una vez definidas las categorías emergentes en el segundo nivel, y producción de dialogo de saberes para cada una de ellas.
- Construcción de reflexiones, aprendizajes y recomendaciones en torno a la experiencia.



Figura 2. Ruta Metodológica. Fuente: Elaboración de los autores con base en el proceso de la sistematización de la experiencia.

Una experiencia de inclusión: Un mundo para contar

¿Cuál es el contexto donde se desarrolla la experiencia?

En Usaquéen nace una historia. La institución educativa donde se encuentra la experiencia a sistematizar está situada en la Localidad de Usaquéen, "... nombre que descende del lenguaje Chibcha "Usaquyn" y de Usacá, hija del cacique Tisquesusa, quienes habitaban el territorio cuando llegó la colonización española" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, s.p.). La localidad se oficializó mediante el Acuerdo 26 de 1972, que creó junto con ésta, 16 alcaldías menores y se les asignó nomenclatura, correspondiendo a Usaquéen el número uno; esta localidad está ubicada al extremo nororiental de la ciudad, limitando entre el sur y norte con la Calle Cien y Chía y entre el oriente y occidente con la Calera y la Autopista Norte.

Usaquén como localidad presenta contrastes muy notorios, pues en ella se encuentra tanto el estrato socio económico alto (estrato 5 y 6), donde los centros comerciales y las unidades residenciales modernas y sofisticadas se ubican en barrios como Santa Bárbara, Los Cedros y el Country, como el estrato más bajo (1 y 2), donde se ha acentuado un gran número de población que reside en viviendas no legalizadas, en barrios de la periferia como Verbenal y Codito.

El C.S.N. se ubica en la calle 181 # 18 B 83, barrio San Antonio Noroccidental, en la localidad 1 (Usaquén) del sector urbano de Bogotá y ofrece los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, en jornadas mañana y tarde.

Su historia se remonta al año 2007, cuando la Secretaría de Educación de Bogotá expide la resolución N° 2734 del 4 de julio del 2007, para otorgar la licencia de funcionamiento bajo el plan sectorial de educación 2004-2008, denominado "Bogotá: una gran escuela", el cual se plantea dentro del plan de desarrollo "Bogotá Sin indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión".

El C.S.N. debe su nombre, al aporte de la empresa privada Cooperativa Saludcoop, en la participación de la construcción de la planta física del colegio, la cual fue entregada a la SED para su respectiva administración. La resolución antes mencionada dispone la integración de la Institución Educativa Distrital Instituto Torca, ubicada en la localidad 1, Km. 12 carretera central norte, como sede B del colegio. De esta manera las dos instituciones empiezan su funcionamiento de forma unificada, bajo la dirección de la rectora María Ligia Delgado

Teniendo en cuenta que el Instituto Torca venía implementando desde el año 2000 el proyecto *Integración de estudiantes con discapacidad al aula regular*, diseñado y puesto en marcha por la fonoaudióloga y educadora especial María Teresa Cardozo, con el fin de formalizar un proyecto estructurado y sostenible. Debido a la fusión de los dos colegios en 2007, la rectora solicita a la profesional implementar el proyecto en la sede A en 2009, requerimiento que daba respuesta al decreto 366 de 2009, que establece el desarrollo de programas de inclusión educativa.

Cabe aclarar que la fusión entre las instituciones El C.S.N. y Torca finalizó en el año 2015, cuando la Secretaría de Educación expide la resolución N° 01-0035 del 28 de abril de 2015, donde se establece la separación de la sede B Torca, para pasar a ser la sede D del colegio Nuevo Horizonte también ubicado en la misma localidad, lo cual no incidió en forma alguna en el proyecto de inclusión, pues la docente de apoyo María Teresa Cardozo, permaneció en el C.S.N. como abanderada de la propuesta pedagógica.

La comunidad educativa y su contexto. El C.S.N. cuenta actualmente con una población aproximada de 2100 estudiantes, cuya generalidad pertenece a un nivel socioeconómico medio (estratos 2 y 3). Sin embargo, recientemente se han integrado a la institución algunas familias nucleares con un rango socio-económico superior al de la

generalidad y con un nivel de escolaridad profesional, aunque también existen casos de familias monoparentales y con un nivel socio-económico muy bajo.

Al cierre de la sistematización de la experiencia, la comunidad educativa contaba con 42 estudiantes diagnosticados con N.E.E.P. en la jornada mañana y 19 en la jornada tarde. De acuerdo con la información suministrada por las docentes de apoyo del proyecto, en la actualidad, la mayoría de la población con N.E.E.P. "... tiene necesidades educativas especiales derivadas de déficit cognitivo leve y, en algunos casos, moderado. Hay unos con hipoacusia y se empieza a atender de forma más sistemática a los niños con lesión neuromuscular, que tienen problemas para sus desplazamientos...". (Epa-01).

El proceso de inclusión de niñas y niños con N.E.E.P. en el C.S.N. "se desarrolla teniendo en cuenta el *modelo de inclusión total al aula regular* y se basa en una cultura de pluralismo, libertad, justicia, respeto, tolerancia y solidaridad, una cultura de la diversidad y de cooperación..." (Cardozo, 2010, s.p.)

El objetivo del proyecto de inclusión en la institución es incorporar estudiantes con N.E.E.P. al aula regular, asegurando su permanencia y adecuada educación en condiciones de equidad, calidad y pertinencia acorde con sus necesidades educativas individuales.

De acuerdo con lo mencionado por Cardozo (2010), este proyecto presenta unos objetivos más específicos como: fomentar un trato respetuoso y estimulante a los estudiantes con N.E.E.P. dentro del contexto escolar, concretar un proceso de atención en la institución de educación regular, generar las adaptaciones requeridas por cada estudiante según su condición individual y proporcionar materiales especializados que permitan realizar una intervención.

¿Por qué y para qué se creó la experiencia?

La experiencia de inclusión educativa de estudiantes con N.E.E.P.en el C.S.N. surge de la necesidad inicialmente de dar cumplimiento a la normatividad existente desde hace varios años en el sistema educativo de nuestro país, en cuanto al derecho a la educación de las poblaciones que por sus condiciones físicas y/o cognitivas, no se les ha garantizado con criterios de igualdad y equidad.

Se implementa un proyecto de niños con Necesidades Educativas Especiales Permanentes, el cual se considera de gran relevancia, teniendo en cuenta el impacto que ha generado en la comunidad educativa. Esta experiencia, se diseña e implementa en el marco normativo de la educación para la diversidad, a través de lo establecido por la Ley General de Educación y la Resolución 2565 de 2003, "...que establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con necesidades educativas especiales, otorgando la responsabilidad a las entidades territoriales" (p.2).

A partir de la anterior normatividad, las políticas distritales comienzan a dirigirse a la prestación del servicio educativo a la población en situación de discapacidad, lo que conlleva a que las instituciones educativas avancen en su implementación para el respectivo cumplimiento legal.

A partir de la Constitución Política de 1991, que establece como núcleo central de la organización política del país, el cumplimiento sin ningún tipo de restricciones de los derechos fundamentales, entre los que se encuentran el de la educación, la igualdad y la no discriminación, se implementaron una serie de normas para beneficiar con atención educativa de equidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales, entre las que podemos mencionar las leyes 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001; decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y la

resolución 2565 de 2003, implementadas como política pública en el año 2003 y política social por el Conpes 80 de 2004.

¿Cómo se lleva a cabo el trabajo de inclusión en la institución?

La inclusión de estudiantes con N.E.E.P tiene lugar gracias a la implementación del proyecto liderado por las docentes de apoyo de la institución (fonoaudióloga y educadoras especiales), dando continuidad al proceso de inclusión que tuvo sus inicios en el colegio Torca y que ha crecido satisfactoriamente en el C.S.N., siendo pionero en la localidad de Usaquén. La rectora del colegio, Licenciada María Ligia Delgado, ha brindado el apoyo administrativo y logístico pertinente para que el proyecto se haya fortalecido a nivel institucional y local.

La mayoría de los estudiantes con N.E.E.P. llegan a la institución, por ubicación directa de las Direcciones Locales de Educación Locales (D.I.L.E.) y, en algunos casos, por intermedio de recursos legales interpuestos por las familias de los estudiantes, toda vez que el factor económico les impide a éstas asumir los costos que implicaría tener a sus hijos en instituciones especializadas de carácter particular.

En algunos casos, el proceso de valoración y detección de las condiciones individuales se hace en la propia institución, a través de la remisión y observación de los docentes de aula y de apoyo. Dicho acompañamiento ha generado en las familias el desarrollo del sentido de pertenencia hacia la institución, como producto de la aceptación mutua y del reconocimiento de la individualidad. Es importante señalar que los estudiantes con N.E.E.P vinculados al C.S.N. presentan antecedentes de escolaridad variados, pues mientras algunos habían estudiado en otros colegios distritales, con vivencias no muy positivas, otros presentan experiencias previas en centros exclusivamente terapéuticos.

Considerando que el C.S.N, era una de las instituciones distritales que contaba con el apoyo pedagógico para la atención de niños y jóvenes con N.E.E.P, cada año aumentaba la matrícula de estudiantes con esta condición, lo cual daba crecimiento de la demanda, y llevó a que el proyecto fortaleciera procesos en cuanto a asesoría para padres, convenios interinstitucionales, remisiones terapéuticas y adaptaciones y flexibilizaciones curriculares, buscando responder a los estilos y ritmos de aprendizaje individuales.

En el año 2010, la fonoaudióloga María Teresa Cardozo reconstruye el proyecto, denominándolo *Proyecto de integración educativa de niños y niñas con necesidades especiales permanentes derivadas de déficit cognitivo, hipoacusia y síndrome de Down, al aula regular, matriculados en el C.S.N.* Este se diseña "... con miras a ofrecer un apoyo adecuado, constante y permanente a los estudiantes que estaban presentando dificultades en su aprendizaje" (Cardozo, 2016, s, p). Además, enfatizó en el año 2011 en la promoción de la equidad e igualdad de los niños en situación de discapacidad y poder así evitar acciones de discriminación o exclusión social. Desde esta mirada, se actualiza el proyecto y en el año 2012 se titula "Saludcoop Norte: una educación para la diversidad, con el lema somos un colegio donde el amor, el respeto y la tolerancia superan la diferencia" (Cardozo, 2016. s.p), construyendo una serie de estructuraciones que le permitirían ser incluido en el Proyecto Educativo Institucional del colegio (P.E.I.).

El desarrollo de esta experiencia de inclusión ha sido dinámico y su estructura se ha replanteado en varias oportunidades, pues la realidad así lo ha exigido. Así mismo, ha logrado reconocimiento a nivel local y distrital, donde se destaca la participación en varios foros locales en Usaquén y en la Fundación Neuro rehabilitar, en la cual ocupó el 4to puesto. También, ha sido

reconocido por la SED como un proyecto institucional y dentro de la localidad se destaca el colegio por ser una institución que da respuesta efectiva a los procesos de inclusión educativa.

¿Cuál es el papel de cada uno de los actores de la experiencia?

En la cotidianidad del colegio, el proyecto de inclusión se desarrolla con la participación de varios actores. En primer lugar, los estudiantes con N.E.E.P quienes de acuerdo con su proceso individual le dan ruta y visión al proyecto, entendiéndose dentro del proceso, tanto sus habilidades de socialización e integración social, desarrollo de valores y auto-esquemas como la estimulación de factores propios del aprendizaje.

Cabe señalar, que para el proyecto es esencial que el estudiante pueda integrarse y avanzar en su proceso de socialización, ya que esto facilita avanzar en otro tipo de habilidades y poder garantizar así el derecho fundamental a la educación integral. Es por ello, que en la institución la mayoría de las actividades sociales y académicas se dirigen a todos sin ningún tipo de exclusión. De esta manera, los niños que presentan alguna discapacidad se sienten acogidos en la institución, se les ve alegres, espontáneos y no hacen de su discapacidad una limitación para aprender, sino que demuestran un gran espíritu de superación.

Los estudiantes del C.S.N. tienen la percepción y convicción de que sus compañeros con N.E.E.P. son personas que, al igual que ellos, tienen el derecho y la oportunidad de aprender, reconociendo en la institución un ambiente educativo que acoge, brinda ayuda y colabora de manera continua a estos estudiantes. Las dinámicas de interacción entre pares se han caracterizado en su mayoría por el respeto y la empatía; a tal punto que han asumido un rol prioritario en la experiencia.

Dentro del proceso de ejecución del proyecto de inclusión, hay que resaltar la labor del docente de aula, lugar donde se establecen relaciones interpersonales y donde más allá de trabajar aspectos académicos, se evidencian procesos sociales que enriquecen o afectan las dinámicas grupales e individuales, en los cuales es necesario poner en práctica toda la recursividad, creatividad, flexibilidad y didáctica docente, que son variables importantes dentro de la caracterización, tanto del grupo, como de los casos particulares de estudiantes con N.E.E.P.

Para el trabajo en el aula con niños de N.E.E.P, la experiencia entre los docentes es heterogénea, pues algunos ya habían tenido la oportunidad de desempeñarse en otras instituciones educativas atendiendo niños con condiciones individuales especiales, mientras que otro grupo de docentes no había tenido la oportunidad de trabajar con niños diagnosticados con N.E.E.P, hasta llegar a C.S.N.

En cuanto al papel de las docentes de apoyo, este se da desde varias perspectivas, ya que han asumido el rol de liderazgo del proyecto, por lo que tienen la función de conectar e integrar a los diferentes miembros de la comunidad educativa en beneficio del proceso de inclusión. Es desde esta instancia, donde se diseña y estructura un proyecto institucional que se convierte en la carta de navegación de la inclusión educativa, dado que define con claridad diferentes protocolos desde el momento de ingreso de un estudiante con N.E.E.P., o si ya se encuentra en la institución sin un diagnóstico previo, en el instante en que se presume que puede presentar esta condición, y todos los procedimientos durante la permanencia del niño en el colegio, los cuales incluyen al niño con N.E.E.P., docentes de aula y familia.

Otro de los recursos que se han gestionado desde el proyecto es el apoyo de enfermería, el cual se dirige específicamente, a los niños con limitaciones físicas, ya que anteriormente, no era posible ingresar al proyecto niños que requirieran permanente apoyo en sus desplazamientos

y en la realización de actividades básicas cotidianas (principalmente a nivel de autocuidado, higiene personal y alimentación), ya que ello demandaba de personal especializado en este campo. Pero a partir de la gestión en este sentido, el proyecto pudo ampliarse y proporcionar mayor cobertura a esta parte de la población con discapacidad.

De otro lado, se encuentran las familias de los estudiantes de los niños con N.E.E.P, quienes mediante diferentes estrategias son invitadas a apoyar el proceso de inclusión, con el acompañamiento a nivel socio-afectivo y el refuerzo del aprendizaje del niño en inclusión. Para ello, los docentes de apoyo, de área y directores de grupo, hacen acompañamiento de cada caso, con el fin de retroalimentar y fortalecer el proceso educativo, donde se les orienta y sugiere la manera y los conductos regulares para hacer uso de las entidades externas que les puedan brindar un apoyo adicional a sus hijos y otros talleres o conferencias relacionadas con procesos de inclusión

¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan para desarrollar procesos de aprendizaje en los niños con N.E.E.P.?

Durante la implementación del proyecto, otro factor esencial son los espacios y tiempos de la intervención pedagógica individualizada que realizan las docentes de apoyo con los estudiantes con N.E.E.P, donde surgen encuentros para aprender, compartir, expresarse y afianzar la confianza en sí mismo, los cuales son una motivación para estos dos actores para continuar emprendiendo un camino desafiante.

Sin duda, estos procesos personalizados les dan herramientas a las docentes de apoyo, quienes, en conjunto con los docentes de aula, establecen criterios de flexibilización curricular en las áreas que así lo ameriten, lo que acerca el concepto de justicia curricular, en la medida que se

establecen procedimientos pedagógicos acordes con las habilidades, posibilidades y necesidades de los niños en inclusión. Lo anterior, incluye la adaptación de estrategias, de material, de desempeños y competencias a desarrollar y evaluar y los saberes a abarcar en cada caso.

Todo ello en el marco del S.I.E. (Sistema Institucional de Evaluación), del Colegio Saludcoop Norte (2015), el cual contempla las particularidades del proyecto de Inclusión, de ahí que este defina una serie de etapas para su evaluación, como lo son la inicial, la formativa e individualizada, la continuada y la integral. Adicionalmente, se establecen unos criterios de promoción, donde se relacionan su evolución personal frente a su propio proceso, los niveles de adaptación al grupo, la edad cronológica y el cumplimiento de desempeños definidos desde una mirada específica para cada caso.

Las clases dan cuenta de la diversidad, entendiéndolas como espacios en donde hay una igualdad y equidad de condiciones, en donde todos aprenden de todos y no hay estudiantes ni más ni menos inteligentes, sino con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Es así como los estudiantes con N.E.E.P. realizan un trabajo de acuerdo con sus capacidades.

¿Qué tipo de actividades formales y no formales fomentan los procesos de inclusión?

Un elemento que resulta gratificante es ver como la inclusión cobra vida en las actividades más libres. Fuera del aula de clase como tal, se evidencian interacciones de juegos sin ninguna limitación, donde todos comparten de una manera tan natural que la inclusión solo queda escrita en un papel, aquí no se ven distinciones, lo importante es divertirse.

Durante el año escolar, se realiza de manera institucional un festival de danza donde se participa de manera integral con todos los estudiantes, cada docente director de grupo organiza

una danza respecto a un tema propuesto en el año, donde todo el curso se involucra, siendo este, otro de los escenarios donde la participación de los niños que presentan discapacidad es más impactante por su desempeño, la comodidad y naturalidad con que se desarrolla.

Por otro lado, se cuenta con la asesoría que brindan los docentes de apoyo a los padres de familia para que asuman con responsabilidad y compromiso la situación de discapacidad de sus hijos y se les apoye con las terapias, actividades extra curriculares e incluso consoliden el proceso escolar de sus hijos, para lo cual la docente de apoyo entrega material adecuado para el refuerzo del proceso de aprendizaje en el hogar.

Una mirada para descubrir un mundo real

Investigación Cualitativa

Existen varios paradigmas en investigación, encontrando que la mayoría de los autores coincide en categorizarlos en investigación cuantitativa y cualitativa, aunque también se ha alcanzado a plantear su posible complementariedad. La apuesta de sistematización de experiencias, en particular, se ubica dentro de la categoría de investigación cualitativa, entendiéndola como “...una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2009, p.124).

A nivel conceptual se ha insistido en la inminente postura epistemológica que debe asumir la investigación educativa como parte de su fundamentación, de tal manera que, al indicar la investigación cualitativa como paradigma, se deben abordar teóricamente sus intencionalidades y directrices, extendiéndola más allá de los lineamientos y prácticas metodológicas, que, aunque también son importantes, deben tener un soporte amplio. En este sentido, es pertinente retomar a Martínez (2006), quien menciona que

... la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (p.6)

Dentro de las principales características de la investigación cualitativa se encuentra el carácter contextual que se debe asignar al proceso investigativo de principio a fin. Teniendo en cuenta que los fenómenos a analizar se dan en marcos sociales, el contexto (a nivel histórico y cultural) determina el lenguaje y las diferentes interacciones dadas entre sus actores y, por ende, la

principal finalidad del investigador es su comprensión y a partir de ella la generación de nuevo conocimiento. Al respecto Vasilachis, I. (1992) señala que:

La investigación cualitativa constituye, entonces, una tradición particular en las ciencias sociales que depende fundamentalmente de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos. De tal manera, implica un compromiso con el trabajo de campo y constituye un fenómeno empírico, socialmente localizado, definido positivamente por su propia historia y no negativamente por la carencia de cifras. (p.32)

Desarrollar un proceso investigativo en un contexto real como lo es una institución educativa y centrar la atención en aspectos esenciales como lo son las interacciones, diálogos y vivencias colectivas e individuales, lleva a que el rol investigador, desde sus intencionalidades y búsquedas, esté directamente en contacto con los contextos cotidianos en los que se presentan las dinámicas educativas. Pues no sería posible indagar, describir, analizar, comprender y extraer conocimientos de forma cualitativa sin abarcar un todo constituido por múltiples relaciones complejas. En concordancia con esta idea Sandín (2009) menciona:

El investigador cualitativo focaliza su atención en ambientes naturales. Busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real. La experiencia de las personas se aborda de manera global u holísticamente. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regulan. (p.126)

Énfasis investigativo

Esta propuesta de investigación se desarrolla desde un enfoque dialógico-interactivo, que se inscribe dentro de la investigación cualitativa, la cual ofrece diversos beneficios en la reflexión de las diferentes relaciones comunicativas y procesos que surgen de la dinámica

institucional, en la medida que invita a interpretar de forma contextualizada el pensar y el sentir de los actores que en ella inciden.

El enfoque dialógico-interactivo, contempla dos elementos fundamentales que permiten la construcción de conocimiento desde la acción investigativa, ampliando una visión exclusivamente cognitiva a una construcción dada en procesos comunicativos mediante la posibilidad de relacionarse con el otro. Martinic (1997) propone:

...por un lado, que en la interacción comunicativa entre los actores existen negociaciones y transacciones de significados y cursos de acción. Por otro, se sostiene que el cambio que producen estas experiencias de intervención se explica, fundamentalmente, por la relación pedagógica que construyen y no por conocimiento que transmiten. (p.90)

En este sentido, la sistematización de la experiencia de inclusión de niños con N.E.E.P., es considerada socio-educativa, y en esta se hace relevante la comprensión desde los diversos aspectos que la configuran, siendo la interacción un factor fundamental en el proceso interpretativo de estructuras comunicativas en general.

En consecuencia, el papel del grupo sistematizador fue interpretar y reflexionar de manera holística lo que ha sucedido en la experiencia, lo cual implica una inmersión en la historia de la misma para, a partir de las huellas y señales encontradas, emprender su reconstrucción e interpretación crítica. Para luego enriquecerla y producir nuevos elementos que la fortalezcan, desde la elaboración colectiva de saberes en la comunidad educativa, a partir de los diferentes textos que surgen dentro de su realidad y que configuran su cotidianidad.

Según Ghiso (1998) en el enfoque dialógico-interactivo "...las experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación; pudiendo ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos." (p.6). De ahí que el lenguaje sea considerado como vehículo primordial para expresar y comprender la

realidad humana, lo que permite la construcción del relato, que es un elemento esencial, donde el lenguaje y el tiempo manifiestan la experiencia del ser humano.

Desde esta perspectiva, dentro de la sistematización de experiencias se le da gran relevancia a la lectura de las diferentes manifestaciones verbales y no verbales que se presentan, siendo de gran importancia en la construcción del saber pedagógico, sistematizar aquellos comportamientos y relatos que hacen posible la experiencia. Según lo anterior, para la sistematización de la experiencia de inclusión ha sido importante conocer la reflexión que han realizado varios de los actores de la comunidad educativa, frente al impacto que les ha causado y lo que ha significado la experiencia desde su concepción y desarrollo en el contexto escolar.

Otro de los aportes de Martinic (1997), en cuanto a la dimensión contextual en los procesos investigativos desde la perspectiva dialógica-interactiva, son dos distinciones que se refieren a:

Por un lado, el contexto macro que da cuenta de la cultura de la institución y de la relación que tiene con otras instituciones al interior del campo social del cual forma parte. Por otro, el contexto micro o situación interactiva en la cual los sujetos desarrollan sus prácticas... (p.95)

En este sentido, dentro del proceso de sistematización de la experiencia de inclusión se plantean como fuentes de información y comprensión, algunos elementos globales, que hacen parte del contexto macro, como los lineamientos distritales, el funcionamiento institucional y su visión frente a la inclusión, y también factores más específicos como las percepciones individuales de cada uno de los actores y las realidades de micro-contextos: cursos escolares, contextos familiares, aula de apoyo, relaciones interpersonales etc., que enriquecen la comprensión de la experiencia.

Como punto de encuentro de los autores antes mencionados, se puede señalar la relevancia que dan al contexto social, razón por la cual dentro de este proceso investigativo se

generan elementos de caracterización del contexto local e institucional, de tal manera que se haga evidente una estructura que facilite la comprensión de lo general en lo particular, como ya se mencionó anteriormente, a nivel tanto espacial como temporal, siendo componentes claves en la contextualización.

Atendiendo a este planteamiento, tanto en la fase de recopilación de la información como de su interpretación, se ha reconstruido la experiencia teniendo en cuenta los antecedentes de esta en sí, de sus actores y del contexto institucional en el que se desarrolla, asumiendo que cada uno de estos aspectos tiene información temporal que contextualiza y aporta elementos a su significación.

En el ámbito educativo, como escenario de interacción social, surge la posibilidad de entendimiento y descubrimiento de significados de la diversidad de textos del medio escolar, lo cual suscita la construcción de conocimientos que se extraen de las relaciones entre los diferentes actores en torno a la inclusión educativa.

Es importante mencionar, que todo el proceso de construcción de realidades a partir de relaciones intersubjetivas que ocurren en la experiencia de inclusión no solo incide en lo estrictamente académico, sino que más allá enriquece los procesos socio-emocionales que dan paso a la construcción de nuevas realidades y que distinguen vivencias y aprendizajes entre una fase previa y posterior de la experiencia.

Lo anterior, se sustenta desde Martinic (1997) quien indica cómo los actores de contextos abordados a nivel investigativo emiten una valoración frente al espacio social donde se desarrollan las prácticas educativas, evidenciando que “este se valora como espacio socioemocional y de reconocimiento mutuo. Por lo general, la interacción que aquí se produce tiene efectos importantes para la vida social de las personas” (p.92).

Por consiguiente, se presenta la narrativa como un elemento importante en este proceso dialógico, pues a partir de la recopilación, la reconstrucción, la interpretación y el análisis de toda la información registrada en la experiencia de inclusión, se da paso a la elaboración de un texto narrativo, que cuenta con las voces de varios actores en el trabajo desarrollado con los estudiantes de N.E.E.P.

Es de anotar, que la narrativa no es sólo una metodología, sino que como lo indica Bruner (1988) "El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas." (p.27). En esta medida, la narrativa le da importancia al diálogo conformado por un discurso comunitario, el cual se aprovecha en la experiencia de sistematización para descubrir cuál es el sentido que tienen las prácticas realizadas con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y ver lo que en realidad no es tan evidente, pero produce un cúmulo de saberes.

Es importante indicar que las prácticas educativas se dan en situaciones determinadas y con una intencionalidad, en la cual se construye un saber que no pretende dar generalidades, sino que busca entender el papel que juega el actor en sus relaciones interpersonales y en la producción del conocimiento.

Asumir este proceso de investigación desde un enfoque dialógico- interactivo, implica tener en cuenta el lenguaje discursivo que cada actor aporta como elemento individual, pero que viene a cobrar representatividad, cuando este se manifiesta y se ponen en conexión con los textos de las personas que le rodean, para que se dé una construcción mancomunada desde la dinámica relacional. En este sentido, es pertinente retomar a Freire (2002) cuando afirma que:

No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por las y los otros, ni para las y los otros, ni sin las y los otros: ésta es una afirmación que incomoda a los

autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella. [...] la condición fundamental del acto de conocer es la relación dialógica.(p.112).

De ahí la importancia de que la sistematización de esta experiencia se mantenga atenta a la dinámica de la misma, de tal manera que se logre una lectura contextualizada con la realidad desde todas sus dimensiones; o, como diría Vasco (1989), "...recapturar un todo-consentido..." (p.25), en donde el lenguaje cumple una función esencial en la comprensión del contexto cultural.

Método

Para iniciar el proceso de sistematización de la experiencia de inclusión de estudiantes con N.E.E.P. en el C.S.N. se hizo necesario mencionar lo que implica desarrollar un trabajo desde esta perspectiva.

Se entiende por sistematización de experiencias la modalidad de investigación cualitativa de naturaleza epistemológica, metodológica, social, ética y política, con origen popular, que pretende reconstruir una experiencia o práctica. Esta reconstrucción, se realizó, mediante una inmersión interactiva del grupo investigador con los actores de la misma, para descubrir y explicitar los saberes pedagógicos inherentes que tiene y que, en muchas ocasiones, han permanecido ocultos, lo cual permite reorientar, cualificar y resignificar dicha experiencia, logrando transformarla.

Al sistematizar una experiencia también se recuperan de la memoria sus momentos, a través de la narrativa protagonista de sus actores, sin quedarse en la simple descripción sino trascendiendo a la reconstrucción y recuperación crítica de lo que éstos han puesto en el escenario social, al pensar, planear e implementar su acción educativa y contribuir a la propia confrontación de ésta.

Al contrario de lo que ocurre en otros tipos de investigación, la sistematización de experiencias no mira a la práctica y sus actores como objetos de estudio, sino que los legitima como sujetos de democracia y libertad. Al respecto Ghiso (2006) menciona que “La sistematización devela y comprende críticamente al sujeto, el conocimiento y el quehacer en sus complejas relaciones (p.4).

En coherencia con lo anterior, la inclusión educativa de estudiantes con N.E.E.P. es una experiencia significativa a partir de la cual se puede hacer una reconstrucción y resignificación capaces de producir nuevo conocimiento y compartirlo. Sin lugar a duda, este proceso de sistematización permite generar una interpretación crítica de lo que ha sido el proceso educativo de estudiantes en situación de discapacidad cognitiva, física o sensorial en el aula regular, recuperando las posturas y acciones de docentes, terapeutas, padres de familia, administrativos y estudiantes.

La sistematización de experiencias no pretende ser una investigación en el sentido tradicional, sino que procura conceptualizar desde las prácticas y ser reconocida como una modalidad a partir de las ciencias sociales. Se retoma a Jara (entrevistado por De la Cruz, 2010) cuando señala que:

En una sistematización de experiencias, el objeto a sistematizar es nuestra propia práctica y si bien puede llegar a un primer nivel de teorización y alimentar un diálogo crítico con el conocimiento teórico, no tiene pretensiones de generalización ni de universalización. (p.1)

En síntesis, la sistematización de experiencias nace como respuesta a una necesidad de tipo social, distanciada de los paradigmas meramente científicos, resistiéndose a asumir el carácter de modalidad investigativa tradicional. Por otro lado, no ha sido de su interés ser un

método de conocimiento científico, sino que busca que los sujetos tengan una actitud más crítica, autocrítica y reflexiva de sus prácticas y que esta les ayude a aprender de la experiencia

Estrategias para la recolección de información

En la presente investigación cualitativa se optó por utilizar diferentes estrategias: la entrevista semi-estructurada, el grupo de discusión y análisis de documentos institucionales, que permitieron estructurar la recolección de la información desde sus fuentes, recorriendo la experiencia desde sus inicios hasta el momento en que se da por concluida su sistematización. Durante el proceso se fue recopilando, de manera estructurada, toda la información verbal y no verbal, buscando comprender e interpretar la realidad de la experiencia, haciendo una mirada global de su entorno, teniendo en cuenta las voces, acciones e interacciones de los actores.

Entrevista semi-estructurada. Esta entrevista se utiliza en la investigación debido a su enfoque, que permite llegar a la fuente (el entrevistado) de una manera directa, ubicando los temas sobre los cuales se quiere indagar. El entrevistador prepara unas preguntas abiertas y debe estar en la capacidad de generar unas nuevas, producto de las respuestas que va otorgando su fuente; por lo tanto, su esquema es flexible y permite que se desarrolle mediante una conversación continua. Hernández, Fernández y Baptista (2010) puntualizan, respecto a la entrevista semiestructurada, que "... se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas..." (p.418).

Durante el proceso se pueden replantear nuevas entrevistas. Para la experiencia de inclusión se aplicaron diferentes entrevistas a una muestra representativa de los actores

involucrados en la misma (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes) y con algunos de los entrevistados fue necesario concertar otra entrevista, en la mayor parte de los casos, para profundizar en información valiosa para la sistematización.

Al diseñar las entrevistas, se plantearon cuestionamientos sobre las concepciones de los actores frente al proyecto de inclusión, la discapacidad y la diversidad. Además, se preguntó acerca de experiencias personales, familiares y profesionales directamente relacionadas con los procesos de inclusión educativa. De esta manera, se diseñaron y aplicaron varios modelos de entrevista sobre los cuales se partió el diálogo entre actor de la experiencia-investigadores.

La entrevista aplicada a docentes de aula tuvo como objetivos determinar las motivaciones que los llevaron a la profesión docente, conocer su formación académica y experiencia de trabajo a nivel general y específico con estudiantes con N.E.E., indagar sobre la contextualización y sus concepciones acerca de la inclusión en aulas regulares y a partir de ello escuchar de sus voces los relatos al asumir el proceso de inclusión y los aprendizajes obtenidos del mismo (Ver figura 3).

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Docentes de aula en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.

Entrevista N° _____ Fecha: _____

Nombre del profesional: _____

Tiempo de vinculación con la institución: _____

Lugar y hora de la entrevista: _____

1. ¿Cuál es su formación de pregrado y de qué institución?
2. ¿En qué momento empezó a inclinarse por la labor docente?
3. ¿Tenía antecedentes cercanos de docentes, que lo motivaron a escoger esta profesión?
4. ¿Su decisión de ser docente, estuvo marcada por alguno de sus maestros?
5. ¿Antes de ingresar a esta institución, había trabajado con niños de NEEP?
6. ¿Cuándo escogió esta institución para vincularse, sabía que tenía estudiantes con NEEP?
7. ¿Qué conoce sobre el proyecto de NEEP que desarrolla el colegio?
8. ¿Tiene en sus grupos niños diagnosticados con NEEP? ¿Cuántos y cuál es su diagnóstico?
9. ¿Ha recibido asesoría por parte de profesionales de apoyo del colegio sobre cómo vincular estos estudiantes a las clases con el resto del grupo?
10. ¿Cómo desarrolla una clase normalmente con los estudiantes de NEEP?
11. ¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas emplea con estos niños?
12. ¿Qué percepción tiene frente al trato que reciben los niños con necesidades por parte de aquellos que no las tienen?
13. En caso de que haya tenido contacto con los padres o acudientes de estos niños, ¿qué percepción tiene del apoyo de éstos hacia sus hijos?
14. ¿Cuáles considera que son las mayores dificultades que se le presentan en el aula con estos niños?
15. ¿Cuáles cree que son sus mayores logros o aciertos en el trabajo con estos niños?
16. ¿Qué aprendizajes le ha dejado el trabajo con los niños de NEEP?

Figura 3. Entrevista Semi-estructurada dirigida a docentes de aula. Fuente: Elaboración de los autores.

En la entrevista con los profesionales de apoyo, al igual que con los docentes de aula, el objetivo fue identificar motivaciones, experiencias docentes y formación académica.

Adicionalmente, se buscaron relatos acerca de la historicidad del proyecto de inclusión en la institución y todas las situaciones que se han tenido que enfrentar durante su desarrollo, vinculando a los diferentes miembros de la comunidad educativa. También se indagó acerca de las percepciones, aprendizajes, proyecciones y desafíos por superar. (Ver figura 4).

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
Profesionales de apoyo Proyecto de inclusión de estudiantes con N.E.E.P en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.	
Entrevista N° _____	Fecha: _____
Nombre del profesional: _____	
Tiempo de vinculación con la institución: _____	
Lugar y hora de la entrevista: _____	
¿Cuál es su formación de pregrado?	
¿Me quiere compartir alguna experiencia específica en su vida personal, familiar o estudiantil, que la haya motivado a inclinarse por su carrera profesional, o cuál fue su motivación para elegirla?	
Compártanos de manera breve su experiencia profesional	
Describa de manera concisa el contexto socio-histórico-cultural de la institución donde desempeña su trabajo	
¿Cuáles son las principales necesidades educativas especiales permanentes que tienen los estudiantes de su institución?	
¿En su práctica cotidiana con los estudiantes con NEEP aplica conocimientos o experiencias aprendidas en otra institución?	
¿Cuáles considera que son sus principales aportes para los estudiantes con NEEP?	
¿En su trabajo con estudiantes con NEEP, cuáles cree que son los momentos más críticos?	
¿Cuáles considera que son las mayores dificultades que debe enfrentar en su trabajo con estudiantes con NEEP?	
¿Qué percepción tiene sobre el apoyo de los directivos y docentes de la institución en el proyecto?	
¿Qué percepción general tiene sobre el contacto que tienen los docentes dentro del aula con los niños con NEEP?	
¿Qué aspectos destacaría de la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula con los niños de inclusión?	
¿Qué percepción tiene del apoyo de los padres de los estudiantes con NEEP?	
¿Qué le cambiaría al proyecto de inclusión de estudiantes con NEEP en su institución?	
¿Qué ha aprendido en su trabajo con los estudiantes con NEEP?	
¿Cuáles considera que son los aprendizajes logrados por directivos y docentes de su institución?	
¿Y por los mismos estudiantes y sus familias?	
¿Qué percepción tiene frente la concepción que tienen los estudiantes en general sobre sus compañeros con NEEP?	
¿Qué criterios le permiten determinar que el proceso de inclusión de un estudiante con NEEP es exitoso?	
¿En su opinión, cuáles son las oportunidades profesionales y laborales de los estudiantes con NEEP?	

Figura 4. Entrevista Semi-estructurada dirigida a profesionales de apoyo. Fuente: Elaboración de los autores.

En cuanto a la entrevista realizada a los directivos docentes, se buscó conocer la gestión, el apoyo y la visión sobre los procesos de inclusión en la institución. Para ello, fue fundamental dialogar acerca del origen del proyecto de inclusión desde las directrices dadas por la Secretaría de Educación, el impacto del proceso de inclusión en la comunidad educativa y sus proyecciones. (Ver figura 5).

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
Directivas Colegio Saludoop Norte I.E.D.	
Entrevista N° _____	Fecha: _____
Nombre del profesional: _____	
Tiempo de vinculación con la institución: _____	
Lugar y hora de la entrevista: _____	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compártanos brevemente su experiencia profesional. 2. ¿Antes de ingresar a la institución, había trabajado con niños de N.E.E.P.? Si su respuesta es sí, por favor relátenos sus experiencias al respecto. 3. Por favor relátenos como surgió el proyecto de inclusión de niños con N.E.E.P. en la institución. 4. Que nos puede comentar acerca del actual funcionamiento del proyecto de inclusión en la institución. 5. ¿Cuánto tiempo lleva funcionando el proyecto? 6. ¿Qué orientaciones legales tiene el proyecto de inclusión en la institución? 7. ¿Qué lineamientos proporciona la SED en el desarrollo del proyecto de inclusión de N.E.E.P en la institución? 8. ¿Cómo considera que ha sido el apoyo desde el nivel central? 9. En términos generales ¿Qué tipo de discapacidad presentan los estudiantes del proyecto? 10. ¿Cuál es el nivel con mayor número de estudiantes con discapacidad y en qué porcentaje? 11. Desde su cargo ¿Cómo apoya el proyecto de N.E.E.P. en la institución? 12. ¿Quiénes son las personas encargadas del proyecto? 13. ¿Cuánto tiempo llevan en la institución? 14. ¿Cuál es la participación que ha generado la inclusión en los docentes? 15. ¿Cómo es la asesoría que reciben los docentes para el trabajo en esos estudiantes? 16. ¿Existe algún proyecto o actividad extracurricular con estudiantes del proyecto de inclusión? Si la respuesta es no ¿Por qué razón? 17. ¿Cómo considera que impacta la experiencia de inclusión al grupo de estudiantes en general? 18. ¿Cómo considera que impacta la experiencia de inclusión a los niños con N.E.E.P y sus familias? 19. ¿Cómo considera que impacta la experiencia de inclusión a los docentes de la institución? 20. ¿Considera que la experiencia de atención a niños con N.E.E.P en procesos de inclusión, le ha traído aportes a su vida personal y profesional? Si su respuesta es sí ¿Cuáles son? 21. ¿Cuáles considera que son las fortalezas de la experiencia de inclusión de niños con N.E.E.P en la institución? 	

Figura 5. Entrevista Semi-estructurada dirigida a directivas. Fuente: Elaboración de los autores.

Respecto a la entrevista realizada a estudiantes con N.E.E.P se tuvo en cuenta la historia de vida de los niños y jóvenes y la forma como ellos afrontan la inclusión en cada una de las dinámicas e interacciones escolares. (ver figura 6).

MODELO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	
Estudiantes con N.E.E.P	
Entrevista N° _____	Fecha: _____
Colegio: _____	
Nombre del estudiante: _____	Edad: _____ Grado: _____
Diagnóstico: _____	
Lugar y Hora de entrevista: _____	
<p>Nota: Considerando que los/las estudiantes son de diferentes edades cronológicas y niveles de funcionalidad y comunicación oral, las preguntas se ajustarán a las características individuales.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1- ¿Cuál es su nombre y cuántos años tiene? 2- ¿Cómo es su forma de ser o personalidad? 3- ¿Cómo ha sido su historia desde que era muy pequeño? 4- ¿Cómo es su familia? 5- ¿Cómo es la relación con las personas de su familia? 6- ¿En qué lugares ha estudiado? ¿Cómo se ha sentido en esos sitios? 7- ¿Qué actividades hace en un día desde que se despierta? 8- ¿Hace cuánto es estudiante del colegio Saludcoop Norte? 9- ¿Cómo se ha sentido en el colegio Saludcoop Norte? 10- ¿Qué es lo que más le gusta del colegio? 11- ¿Qué cosas no le gustan del colegio? ¿Cómo es su relación con ellos? 12- ¿Cómo son sus profesores? ¿Cómo es su relación con ellos? 13- ¿Cómo son sus compañeros? 14- Aparte de los profesores y compañeros ¿Qué otras personas conoce en el colegio? 15- ¿Qué cosas ha aprendido en el colegio? 16- ¿Ha recibido terapias o educación especial? 17- ¿Para usted es importante estudiar? ¿Por qué? 	
<p><i>Figura 6.</i> Entrevista Semi-estructurada dirigida a estudiantes con N.E.E.P. Fuente: Elaboración de los autores.</p>	

La visión de los padres con respecto a la condición de sus hijos es importante para el enfoque del proyecto. Es por ello, que el objetivo del instrumento aplicado a padres de familia fue indagar sobre las experiencias de vida que se suscitan en el contexto familiar y social cuando se tiene un hijo en condición de discapacidad y además descubrir cómo visualizan el proyecto de vida del estudiante con N.E.E.P y los aportes que les ha dado la experiencia de inclusión educativa (ver figura 7).

MODELO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	
Padres de familia	
Entrevista N° _____	Fecha: _____
Colegio: _____	
Nombre del estudiante: _____	Edad: _____ Grado: _
Nombre del padre de familia: _____	
Lugar y Hora de entrevista: _____	
<ol style="list-style-type: none"> 1- Cuéntenos sobre la historia de vida de su hijo o hija. 2- ¿Qué piensa cuando le dicen que su hijo o hija, tiene una condición especial? 3- ¿En qué momento decide ingresar a su hijo o hija a la institución? 4- ¿Qué entiende usted por inclusión social? 5- ¿Qué piensa de la inclusión en los colegios distritales? 6- Cuéntenos a cerca del proceso que se lleva a cabo para ingresar a su hijo o hija a un colegio de inclusión. 7- ¿Qué piensa de los docentes que realizan el trabajo en las aulas integradoras? 8- ¿Cómo se siente su hijo en cuanto al proceso de integración en el colegio? 9- ¿Qué sabe usted sobre el programa de inclusión que se desarrolla en el colegio? 10- ¿Por qué usted decide dejar a su hijo en un colegio de integración y no en una institución especializada? 11- ¿Qué opina usted de la educación que recibe su hijo en la institución? 12- ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto a la educación de su hijo? 	
<p><i>Figura 7. Entrevista Semi-estructurada dirigida a padres de familia. Fuente: Elaboración de los autores.</i></p>	

Grupo de discusión. Esta estrategia consiste en reunir a un grupo variado de actores de la experiencia para que, a partir del planteamiento de un tema específico por parte de un moderador, se genere una discusión que permita obtener información sobre el tema de análisis, utilizando un amplio ramillete de estrategias para ahondar sobre este. Al aplicar el instrumento, los participantes se sienten menos presionados ante las preguntas y, por el contrario, llega a ser estimulante el debate que se genera ante los cuestionamientos formulados, lo cual permite mayor efectividad al aplicarlo en grupos heterogéneos, dando paso a la diversidad en la exposición de posturas propias. Al respecto, Amaya, M. (2007) afirma que:

En los grupos de discusión, un conjunto de personas, expertas o no en un tema dado, se reúnen para debatir sobre el mismo, contrastar opiniones, puntos de vista, y complementar así la visión plural que determinados grupos sociales pueden tener sobre una misma realidad. (p.79).

El papel del moderador es relevante, pues es de quien depende que la discusión se mantenga en el tema de interés, motivando la intervención de todos los participantes para que la sesión fluya y se escuchen las posturas de los involucrados.

En la presente investigación se trabajó esta técnica con las docentes de primaria, ya que es el nivel en donde hay mayor número de estudiantes con N.E.E.P, quienes evidenciaron posturas diferentes respecto al abordaje del proyecto de inclusión. El moderador fue uno de los investigadores, quien introdujo nuevas preguntas a medida que avanzaba la sesión.

El grupo de discusión tuvo como objetivo generar un espacio de interacción entre docentes y así disponer un diálogo para compartir percepciones, sentires y reflexiones en torno a la inclusión educativa, construyendo una significación grupal de la experiencia.

En este sentido, se indagó sobre el proceso que se desarrolla en las aulas escolares y la incidencia que este tiene en las prácticas cotidianas. Los tópicos generadores fueron la inclusión y sus efectos en la sensibilización y la práctica docente, la actitud de los docentes frente a la

diversidad, las didácticas, el currículo flexible y los retos que han surgido en la experiencia (ver figura 8).

MODELO DE ENTREVISTA	
GRUPO DE DISCUSIÓN - DOCENTES	
Preparación: grupo de discusión N° _____	
Docentes del grupo focal: _____	
Lugar _____ hora: _____ fecha _____	
tiempo de la entrevista: _____	
preguntas de apertura: ¿Podría darnos su nombre y comentar brevemente sobre su llegada a la institución?	
¿Qué conoce Ud. sobre la inclusión de niños con NEEP en el colegio Saludcoop Norte?	
¿Qué lo motivo para realizar la sistematización de experiencia sobre un proyecto de inclusión?	
preguntas introductorias: ¿Cuál fue su primera impresión cuando le hablaron del proyecto de inclusión con los niños de NEEP en el colegio Saludcoop Norte?	
preguntas de transición: ¿El proyecto educativo institucional (PEI) se encuentra enfocado a la educación inclusiva?	
¿Cómo ha sido su experiencia en el aula con los niños de inclusión?	
preguntas claves: ¿planifica Ud. las actividades de aprendizaje, pensando en las características de los niños con NEEP?	
¿Cómo ajusta Ud. sus estrategias metodológicas para desarrollar sus clases, teniendo niños de inclusión?	
¿Qué actividades específica desarrolla en el aula con los niños de inclusión?	
¿el material que es entregado por la fonoaudióloga o el que Ud. elabora como lo utiliza en el trabajo con estos estudiantes?	
¿Qué adaptaciones realiza Ud. al currículo en cuanto a la evaluación de los niños con NEEP?	
¿Cómo incluyen las pruebas icfes y las pruebas Saber a los estudiantes con NEEP?	
¿Cómo docente que actividades promueve en el aula para la integración, el respeto y la tolerancia por la diferencia?	
Preguntas de término: ¿De todo lo que se ha dicho en este grupo sobre la inclusión que es a su juicio lo mas importante?	
¿Considera Ud. que la inclusión de esto niño con NEEP es una oportunidad para replantear y repensar nuestras prácticas pedagógicas?	
Preguntas de síntesis: ¿Tiene algo más que agregar a esta entrevista de grupo focal?	
<i>Figura 8. Grupo de discusión de docentes. Fuente: Elaboración de los autores.</i>	

Análisis de documentos institucionales. Una investigación cualitativa se constituye sobre una estrategia de observación complementaria, que consiste en efectuar la revisión de documentos como cartas, actas de reunión, informes, planillas, material audiovisual, manuscritos y documentos institucionales que permitan constituir una imagen de las características de los procesos de la comunidad que se pretende estudiar y ubicar información que confirme o desmienta lo que el grupo entrevistado ha mencionado.

Diferentes autores conceptualizan esta técnica: Baena (1988) dice que "... es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos" (p.72). Por su parte Garza (1988) presenta una definición más específica al considerar que esta estrategia "...se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información..., registros en forma de manuscritos e impresos" (p.8).

Al acceder a los diferentes tipos de documentación, se debe analizar y clasificar toda la información que haga referencia y aporte sobre el tema que se pretende indagar, referenciando la fuente y el tipo de información que ésta ofrece a la investigación. Concretamente, en la sistematización de la experiencia de inclusión de estudiantes con N.E.E.P., para la revisión documental se accedió a documentación proporcionada por algunos actores: documentos institucionales, material pedagógico diferencial para la población con N.E.E.P. y actas de reuniones.

El análisis de documentos institucionales se convirtió así en un instrumento importante dentro de la sistematización, toda vez que aportó información relevante para reconstruir diversos momentos de la experiencia, entre los cuales se pueden destacar el contexto, los antecedentes y la implementación de la misma.

Dicha información, se incluyó en la matriz general con el fin de organizar las recurrencias y así contribuir a las nubes de palabras extraídas y posterior organización en códigos de análisis y su ubicación en las correspondientes categorías.

Análisis de evidencias

Para hacer el análisis de las evidencias en la sistematización de la experiencia en el C.S.N., se ha realizado una fundamentación en Krippendorff (1990) quien plantea que: “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”(p.28). Así mismo, este autor distingue tres clases de unidades para la organización del análisis de datos: unidad de muestreo, unidad de registro y unidad de contexto. Aunque no en el orden estricto en que lo menciona el autor, se dio respuesta a las unidades según el recorrido a través de la sistematización de la experiencia:

La unidad de muestreo que, según Krippendorff (1990), define como: “Aquellas porciones de la realidad observada, o de la secuencia de expresiones de la lengua fuente, que se consideran independientes unas de otras” (p.82). Se empezó por determinar la manera como se iba a recopilar el material representativo para sistematizar la experiencia de inclusión, identificando como propósito general el análisis y reflexión sobre el impacto que tiene el proyecto de inclusión dentro de la comunidad educativa y fuera de ella. En este particular, se delimitaron algunos propósitos específicos como el reconocimiento de concepciones que se tienen de la inclusión, los hilos de interacción que se entretajan dentro de la institución y las prácticas pedagógicas que se desarrollan.

La unidad de registro que, según Krippendorff (1990), "...se describe por separado y puede considerarse parte de un muestreo" (p.83). Dentro de la sistematización de la experiencia de inclusión se dio como primer paso la recolección de documentos que aportaran a contextualizarla y la búsqueda de actores que contribuyeran en la recopilación de la información. De allí surgió una serie de entrevistas a diferentes actores, cuyas transcripción y lectura fueron dando luces sobre los aspectos más relevantes que se han vivenciado en el proyecto de inclusión, inmerso en las prácticas educativas de la institución. Estas entrevistas permitieron hacer un análisis inicial de las categorías y obtener los primeros códigos que dieron origen a un acercamiento de análisis sobre el funcionamiento del proyecto de inclusión y la mirada de cada uno de los actores.

Con base en lo anterior, se creó un mapa conceptual que registra cada categoría y los códigos surgidos de cada una. Después de este análisis surgieron algunas preguntas de reflexión que se encuentran registradas en una infografía, lo cual permitió ahondar más en el proyecto de inclusión. La aplicación de nuevas entrevistas y el análisis de los códigos permitieron ir estructurando las categorías emergentes, que sirvieron para dar una mayor interpretación a los resultados de la investigación, realizar un análisis detallado y establecer conclusiones que permitieron una reflexión pedagógica de las vivencias del proyecto de inclusión.

Después de recopilar la información, estase fue estructurando para organizar los diferentes escritos que resultaron del análisis de datos dentro de la sistematización de la experiencia.

Categorización

Inicialmente, en la reconstrucción de la experiencia se identificaron como primeras categorías los actores de la experiencia (estudiantes con N.E.E.P., docentes de apoyo y de aula, directivas, padres de familia y estudiantes regulares). El siguiente mapa conceptual (Ver figura 9) describe detalladamente la puesta en marcha de la experiencia desde la cotidianidad, mencionando las acciones de cada uno de los actores.

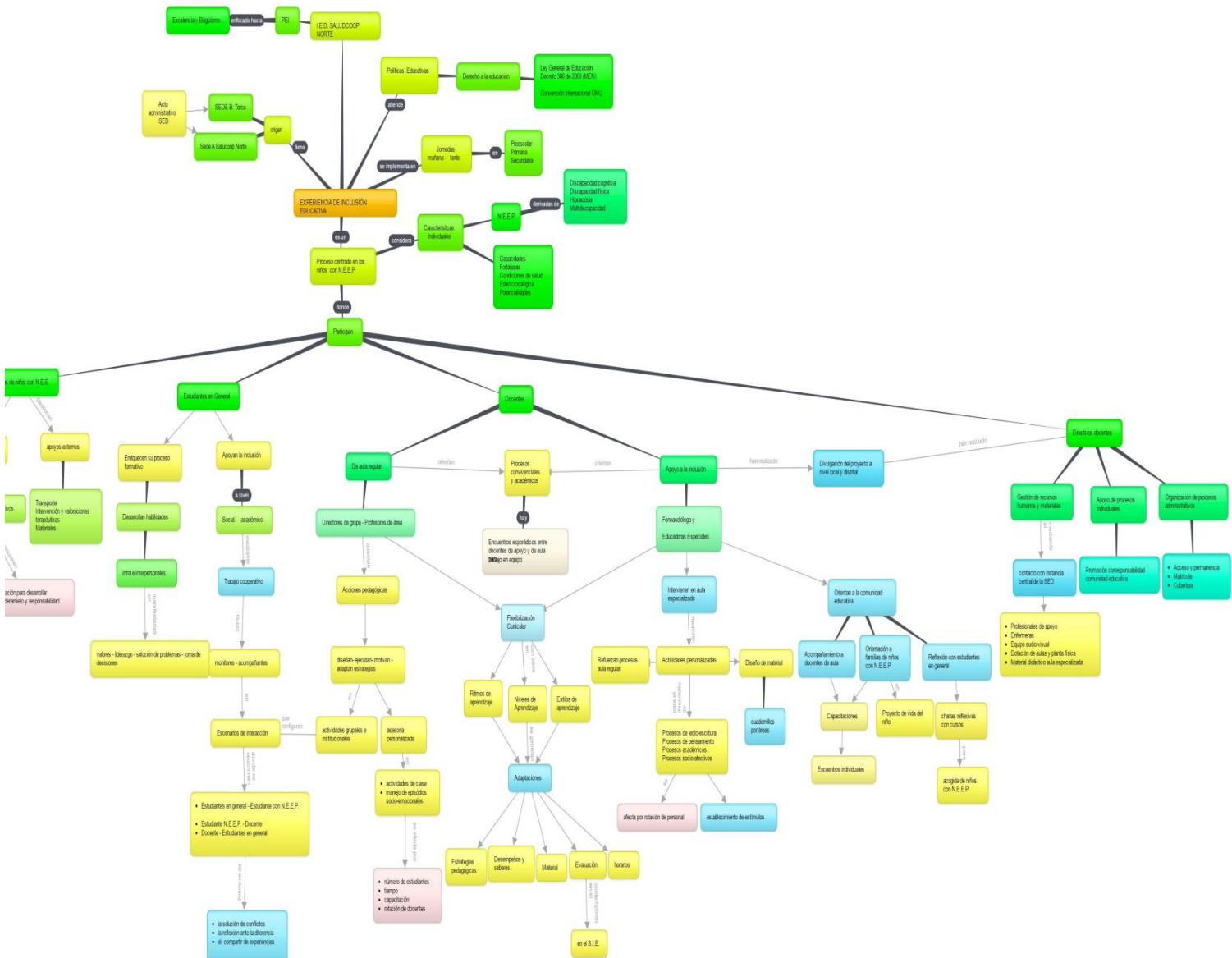


Figura 9. Mapa conceptual de la experiencia. Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la experiencia.

Durante un proceso posterior en el que se profundiza en el análisis de datos, se replantean las categorías, seleccionando cinco nuevas categorías emergentes (ver figura 10), en torno a las cuales se concreta cómo estas han contribuido a que la institución dinamice sus procesos educativos.



Figura 10. Categorías emergentes. Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la experiencia.

Dichas categorías se relacionan con el *Proyecto de inclusión* (ver figura 11), primera categoría de la cual se desprenden subcategorías que lo fundamentan y estructuran: la normatividad referida a políticas educativas y de inclusión, los derechos humanos y protocolos de ejecución y gestión administrativa.



Figura 11. Categoría: Proyecto de Inclusión. Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la experiencia

La segunda categoría de análisis se denomina *Singularidad Personal* (ver figura 12), en donde se analizan todos los aspectos que se conciben en relación con las particularidades de los estudiantes. Allí se ubican como subcategorías: los conceptos de N.E.E.P. (Discapacidad cognitiva, física, hipoacusia y multidiscapacidad), estilos y ritmos de aprendizaje, y capacidades y potencialidades.



Figura 12. Categoría: Singularidad Personal. Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la experiencia.

Como tercera categoría se encuentra la *Dimensión Socio-afectiva* (Ver figura 13), en la que se analiza la incidencia del proyecto en los procesos intra e interpersonales, no sólo de los estudiantes en situación de discapacidad sino de todos los estudiantes en general.

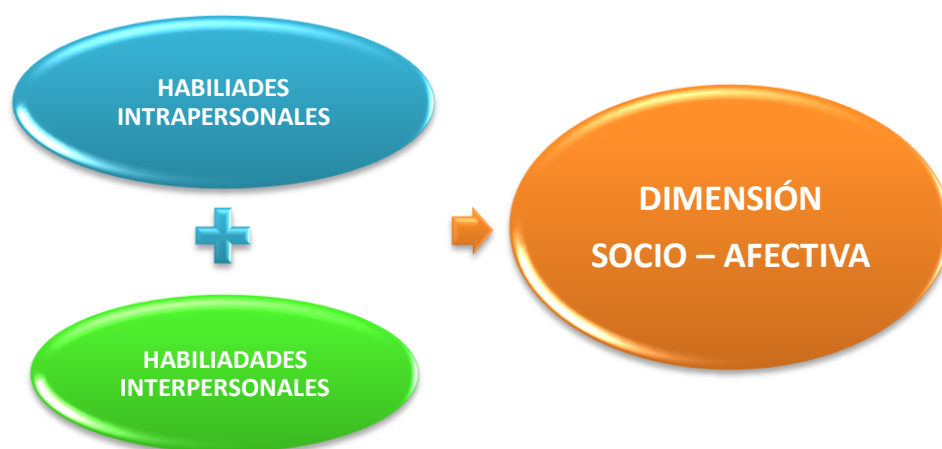


Figura13. Categoría: Dimensión socio-afectiva. Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la experiencia.

La cuarta categoría de análisis son las *Prácticas Pedagógicas* (ver figura 14), haciendo alusión a todas aquellas concepciones, dinámicas y acciones docentes que han incidido y dado curso a la experiencia. En este sentido, se ubican como subcategorías: concepciones de la discapacidad, reflexiones pedagógicas frente a la inclusión, formación o experiencia docente significativa para el proyecto, flexibilización curricular y adaptaciones (en cuanto a estrategias, evaluación, desempeños, saberes y material pedagógico).



Figura 14. Categoría: Prácticas Pedagógicas. Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la experiencia.

Finalmente, se encuentra la categoría de *Empoderamiento Familiar*, en la medida en que este agente de la comunidad educativa asume un rol relevante en el desarrollo de la experiencia, identificando como subcategorías: la caracterización familiar, el apoyo de procesos de aprendizaje, la gestión de actividades complementarias, la motivación de la familia hacia la construcción del proyecto de vida del estudiante con N.E.E.P. y las concepciones de la familia sobre discapacidad e inclusión (ver figura 15).

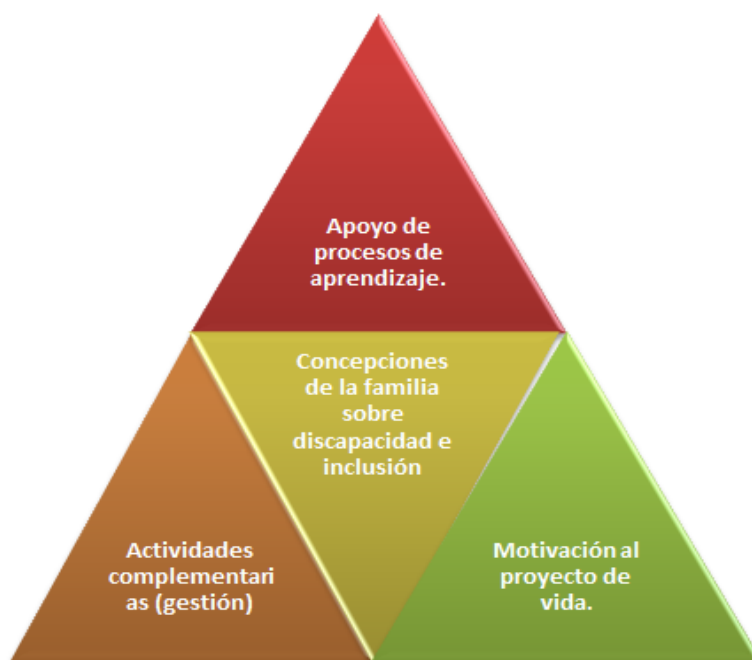


Figura 15. Categoría: Empoderamiento Familiar. Fuente: Elaboración de los autores con base en el análisis de la experiencia.

Sentir, pensar y actuar desde la experiencia

Partiendo del enfoque de esta investigación que corresponde al dialógico-interactivo, cobra gran relevancia el aporte de cada uno de los actores, siendo ellos, quienes, a través del compartir de textos individuales, reconstruyen en el colectivo concepciones, visiones y proyecciones de la experiencia de inclusión educativa, lo cual incide profundamente en las acciones que se dan en esta. Son los discursos en su relación con otros, lo que permite realizar un análisis de cada uno de los componentes de esta experiencia.

De esta manera, estudiantes, docentes de aula, docentes de apoyo, directivas y padres de familia intercambian inquietudes, ideas y o sentires y son esas expresiones, las cuales se reflejan en posturas diversas, las que permiten dar paso a ciertas acciones en el proceso de inclusión y ser transformadores de la experiencia en el día a día.

Para la construcción de textos analíticos en torno a las categorías emergentes de la experiencia, se realizó un proceso de triangulación de la información tomando como referente a Cisterna (2005), quien plantea como primer paso "...la selección de la información, según criterios de pertinencia y relevancia..." (p.68), para luego iniciar una fase de triangulación de los datos recogidos que, en este caso particular, se da en términos de la información recolectada, según las percepciones, reflexiones y construcciones de cada uno de los actores implicados en la experiencia en relación con cada una de las categorías emergentes. Adicionalmente, se somete a un análisis la información recolectada de cada fuente de información aplicada (análisis de documentos, entrevistas y grupo de discusión). A continuación, se presenta, a partir de cada una de las categorías y subcategorías establecidas para la sistematización, el análisis resultante de la triangulación mencionada.

Categoría *Proyecto de inclusión*

Los motivos por los cuales se pone en marcha un proceso de inclusión educativa, al igual que la estructura del proyecto en sí, se ha enriquecido con el transcurrir del tiempo, de tal manera que, para docentes y directivas, lo que en un inicio era el cumplimiento de una normativa, se ha ido configurando como la manera de reconocer al otro en su esencia como ser humano, iniciando así una visión de alteridad. Esto se refleja en las iniciativas que cada actor tiene desde su rol, sus inquietudes y críticas hacia la experiencia, pues se evidencian cuestionamientos de índole pedagógica, administrativa y socio-familiar que no serían posibles si no se tuviera un amplio reconocimiento de que todos, sin excepciones, requieren de unas condiciones circundantes que faciliten el ser, el aprender y el hacer.

Por otra parte, estos mismos actores tienen plena conciencia que el aprendizaje no se restringe al aula y a un sistema escolar y que, por ello, el planteamiento, desarrollo e impacto del proceso de inclusión educativa debe dialogar con otros sistemas sociales. De ahí que la Inter institucionalidad cobre gran relevancia, ya que los servicios que ofrece el sistema político no implican también segregar el desarrollo humano y es aquí donde surgen, a partir de las reflexiones docentes, las limitaciones políticas y sociales de los procesos incluyentes. La visión del proceso de inclusión de cada actor varía según su rol e impacto en su vida personal, familiar y profesional. Es así como una de las profesionales de apoyo converge desde su experiencia:

...había una vecinita, una niñita que tenía hidrocefalia, estaba enyesada en sus piernitas, tenía déficit cognitivo y la mamá la sacaba a la hora de descanso para que al menos nos viera, y como que empezara a hacer la relación con niños de su edad. Yo todos los recreos iba a acompañarla, le llevaba material, le llevaba juegos, y un día llegué y María Angélica la noche anterior había muerto. (Entrevista Epa-01)

La visión de la inclusión para algunos docentes va más allá de un proyecto institucional y se ha convertido en un reto profesional y una experiencia de vida que les permite enriquecer su labor educativa, en donde dar respuesta a la situación social actual es un aspecto relevante, teniendo una posición clara en coherencia con la perspectiva de los derechos humanos. Para otros, en cambio, la inclusión es sólo es una iniciativa construida por un grupo de profesionales en torno a un proyecto institucional. Algunas voces de los docentes evidencian lo anterior: “Al comienzo fue difícil porque uno cree que es un tipo de población muy difícil para trabajar con ellos, pero al final lo tomé como un reto y pues lo saqué adelante”(Entrevista Edo-03); “...era bien, bien complicado, pero lo disfruté mucho, hice lo que más pude”.(Entrevista Edo-04).

Por su parte, para los padres de familia la inclusión ha sido una puerta abierta para replantear los retos que llevan al proyecto de vida de sus hijos, teniendo en cuenta que éstos implican exigencias y compromisos en un mundo social y representan una oportunidad de desarrollo y de vivencias. En este sentido, se dan muchos puntos de encuentro con respecto a que la experiencia de inclusión desarrollada en el C.S.N.favorece tanto a los estudiantes con N.E.E.P. como a sus familias y, desde luego, al resto de los escolares.

Es preciso destacar que, aunque el proyecto inició dando respuesta a unas políticas educativas de obligatoriedad que buscaban dar cobertura a esta población, durante su desarrollo ha tomado una esencia diferente, inclinada hacia los derechos humanos, pues el reconocimiento de la diferencia y la interacción en igualdad de condiciones, atendiendo estándares de respeto por el otro y por los acuerdos que se han generado, son una constante en las dinámicas de la escuela como escenario de desarrollo social. En diferentes situaciones de la cotidianidad institucional, de relación entre pares y de relación entre miembros de la comunidad educativa, son los mismos

estudiantes los que ejercen su voz como garantes de los derechos de los demás, identificando a sus compañeros como parte de un todo y no como una minoría.

De acuerdo con la información recopilada en las entrevistas, se destaca que administrativamente se han gestionado recursos humanos y didácticos de apoyo (enfermeras, aula especializada y dotación de espacios) que generan, a nivel institucional, un nivel de tranquilidad y seguridad en el proceso de inclusión, puesto que hay un referente específico para atender las necesidades básicas cotidianas y las inherentes al aprendizaje, lo cual favorece el equilibrio entre el proyecto de inclusión y las prácticas educativas de la institución, que genera una diferencia entre integración e inclusión, disminuyendo las barreras contextuales a las que se debe enfrentar una persona con discapacidad en los diferentes medios en los que se desenvuelve.

De este modo, el proyecto también genera credibilidad y estabilidad en las familias, pues observan que la institución se adapta a las condiciones de los estudiantes que pertenecen al proyecto y no lo contrario, que son ellos los que deben adecuarse al entorno institucional. La experiencia de inclusión reconoce la importancia de ampliar los horizontes en el proyecto de vida de estos estudiantes, de tal manera que se les ofrezcan oportunidades que trasciendan la escolaridad. Al respecto, la líder del proyecto manifestó:

Aquí los niños con inclusión terminan, ya hemos graduado a 11, y después, yo les hago el seguimiento después de que salen, hay niños que los tengo en instituciones como FUMDIR, en IDEAR, en el SENA, donde siguen su capacitación laboral, y he visto ya que están trabajando, tenemos chefs, tenemos panaderos, tenemos digitadores, hay uno que es un duro con computadores y los arregla. Entonces, para mí eso es donde vemos que les mejoramos la calidad de vida a esos niños, eso es éxito para mí. (Entrevista Epa-01)

Categoría Singularidad personal

En el trasfondo de la experiencia se identifica, implícita y explícitamente, una visión antropológica de cada uno de los actores, siendo referente para asumir el ser humano en el marco de la complejidad y que, como tal, se deban emprender acciones educativas que estimulen y fortalezcan las diferentes dimensiones de desarrollo, comprendiendo la historicidad personal, las condiciones de vida, los ritmos y capacidades individuales. Desde esta perspectiva, directivos y docentes conciben la relevancia de distinguir estas características particulares en cada estudiante.

Desde la visión de los docentes, a partir de los procesos de inclusión surgen cuestionamientos permanentes acerca de cómo aprenden los estudiantes, qué diferencia a unos de otros y cómo, desde su labor, pueden dar respuesta a las particularidades. Dichos interrogantes no sólo incluyen a los estudiantes con discapacidad, sino a otros estudiantes en diferentes circunstancias. Es así, como en una de las entrevistas se comenta:

... la idea es que los estudiantes avancen, que hay que apoyarlos y, por lo que yo he entendido, hay que tener siempre en cuenta la diferencia, no porque ellos sean menos o más, sino porque todo individuo o ser humano es diferente al otro. (Entrevista Edo-04).

A partir de lo anterior, se observa que para la sistematización de esta experiencia se hace un análisis concreto frente a la singularidad de los estudiantes con N.E.E.P., por ser el eje articulador del proceso de inclusión, que cuenta con estudiantes que presentan diferentes condiciones, tanto físicas como cognitivas, lo que permite dar paso a la diversidad, reconociendo la diferencia y abriendo un abanico de oportunidades para hacerle frente a la singularidad, lo cual implica dinamizar prácticas educativas que favorezcan la formación integral de los escolares, que se reconozcan y se sientan partícipes de la dinámica institucional.

Dentro de la singularidad se destaca el reconocimiento que el estudiante hace de sí mismo como sujeto, identificando algunas de sus particularidades, desarrollando la capacidad de

distinguir sus rasgos individuales y de igual manera, asimilar la imagen que proyecta hacia los demás. Precisamente el hecho de reconocer características propias en los estudiantes con N.E.E.P. permite que el trabajo con ellos se planifique teniendo en cuenta la diferencia, pues en cada grupo el trabajo no se puede dar como una unidad homogenizada sino, por el contrario, se plantea un trabajo diferencial que permita llegar a cada uno dentro de sus rasgos personales, lo que se sustenta cuando un actor menciona:

... y empezamos a mirar de acuerdo con las necesidades de cada uno de los niños, qué era lo mejor para ellos y cómo podíamos nosotros apoyarnos para que ellos se sintieran bien dentro del grupo, entendiendo que precisamente si le hablamos de inclusión no es para tenerlos aislados sino para que ellos también se den cuenta que pueden ir progresando en la medida de sus posibilidades. (Entrevista Edi-01)

Por otra parte, es importante destacar que, en su mayoría, los procesos de inclusión que han logrado mayor impacto y éxito son los de estudiantes que han iniciado su proceso educativo regular desde los primeros grados (preescolar, primero o segundo), lo cual ha facilitado consolidar procesos de adaptación en un sentido bidireccional entre niños con discapacidad y pares, con mayor naturalidad y fluidez. En cambio, para los estudiantes cuyas experiencias se han limitado a procesos clínicos y terapéuticos, el proceso es mucho más dependiente del acompañamiento docente y familiar.

El reto que se debe plantear la institución y, en especial, el proyecto de inclusión es fortalecer las habilidades propias del individuo desde su particularidad, incrementando su autoestima desde su propia iniciativa, dirigiendo este desarrollo tanto en los estudiantes con necesidades como en los estudiantes regulares. Este último aspecto es el que más debe transversalizar la enseñanza en las aulas, pues desde ahí se construye el verdadero conocimiento, ese que hace al hombre capaz de soñar y desarrollar su creatividad sin temor al fracaso.

Categoría *Dimensión socio-afectiva*

En esta categoría se analizan los aspectos socio-emocionales que han cobrado gran relevancia, tanto en estudiantes con N.E.E.P. como en los estudiantes regulares, teniendo como partida su capacidad para concebir al otro como un par en igualdad de derechos y para reconocerle sus alcances y posibilidades de interacción con el mundo circundante.

Al realizar el análisis de esta categoría se destacan dos frentes: habilidades intrapersonales e interpersonales. A nivel intrapersonal, se destaca que, durante la implementación del proyecto, los estudiantes, en general, han desarrollado y logrado identificar el reconocimiento de sí mismos, diferenciando sus limitaciones, sus potencialidades y sus preferencias a nivel personal, evidenciando capacidad de manejar sus propias emociones y exteriorizar su propia identidad. Además, apropiarse de un escenario individual da la pauta para posicionarse y reconocerse en un escenario colectivo, fortaleciendo así las prácticas de interacción social, en las que los estudiantes reflejan las capacidades de desempeño como parte de un grupo, interrelacionando el contexto con sus habilidades, sin explicitar las deficiencias personales si no, por el contrario, exponiendo las fortalezas que se adquieren dentro de un grupo.

Aquí los auto-esquemas, la motivación y el control emocional se han consolidado debido al ambiente de aceptación que se maneja, se observa el alcance que tiene el establecimiento de acuerdos, el respeto que se da a estos y se ve que, en general, el reconocimiento de sí mismo y la postura ante el grupo como un todo, demuestran estándares de autonomía. En relación con lo anterior, se retoma el siguiente fragmento de una de las entrevistas:

Bueno, primero que todo pues que ellos valoren sus capacidades y vean que otros niños no pueden estar rindiendo lo mismo que rinden ellos, sino que cada persona tiene sus habilidades y tiene sus maneras de hacer las cosas, que son válidas también y que pueden compartir aprendizajes, lo que el uno sabe lo puede compartir con el otro y viceversa... (Entrevista Edo-02)

A partir de lo anterior, surgen implicaciones a nivel interpersonal, en donde el proyecto ha logrado fortalecer una cultura de respeto a la diferencia sin explicitar las dificultades del otro y, por el contrario, la solidaridad y el hecho de ver al otro sin desventaja permiten que la inclusión se visualice de manera natural en el contexto institucional. En los estudiantes, en general, se afirman posiciones de pertenencia a un grupo incluyéndose como parte de un todo, donde se respetan convenios de grupo y se exige por parte de los mismos compañeros el cumplimiento de éstos, siendo en ocasiones veedores de garantías para el grupo mismo y reconociendo cuándo estas garantías se ven afectadas por acciones o por miembros de la comunidad. De esta manera, se registran logros trascendentales en aquellos a quienes la dinámica generada por la experiencia les ha permitido reconocerse ante un grupo como miembros que aportan a su desarrollo; a otros les ha permitido estimular habilidades y capacidades de liderazgo y de aceptación hacia la diferencia, impactando en la relación con el otro.

El trabajo cooperativo se ha consolidado como una estrategia fuerte entre pares, vivenciando actitudes colaborativas permanentes, donde el hecho de ayudar no lleva implícita la subestimación de quien se asiste, sino que, por el contrario, se da el reconocimiento de la igualdad de oportunidades y de derechos por parte de los estudiantes. La solidaridad entre pares se hace evidente en muchas de las actividades que se desarrollan dentro y fuera de la institución, hecho manifiesto por uno de los directivos docentes entrevistados:

... el estudiante cuando sabe que su compañero tiene algún tipo de necesidad, detrás de ellos vienen muchos valores que este niño desarrolla, por ejemplo, es más solidario con su compañero... entonces hay algunos estudiantes que se convierten como en el monitor, como en el líder, como el acompañante de este niño que requiere una atención mayor...”.(Entrevista Edi-02)

En algunos casos, se evidencia en los estudiantes con N.E.E.P. un proceso de adaptación que se ha venido desarrollando frente a los procesos escolares y a sus propios compañeros. Así lo

afirma uno de ellos en una de las entrevistas cuando se le pregunta por el tipo de relación que lleva con sus compañeros en el ambiente escolar: “En primaria siempre me la llevaba bien con los amigos del colegio y con los otros cursos, con los otros cursos de octavo y otro que estudiaba aquí, pero en primaria...”.(Entrevista EeN-04)

De la misma manera, algunos padres de familia como parte importante en los procesos socio-afectivos de sus hijos, manifiestan sentirse conformes por el trato que sus hijos han recibido de parte de los compañeros, quienes han visto en ellos una posibilidad de establecer relaciones más humanas y en las que la discriminación no hace parte de la cotidianidad del ambiente escolar. Una de ellas así lo expresa: “... necesitaba ayuda o apoyo y entonces tocaba colaborarle o ayudarle y él viene con sus compañeritos desde preescolar, entonces ya todos saben y los niños nunca me lo han discriminado o dejado a un lado”(Entrevista EPN-02).

Categoría Prácticas pedagógicas

Al analizar la información de las prácticas pedagógicas relacionadas con la experiencia, se hace necesario partir de aquellos elementos que caracterizan a los docentes de aula y de apoyo, quienes son parte importante de la motivación y gestión de los procesos de inclusión dentro y fuera del aula. Entre estos elementos se logran identificar como los más relevantes, las concepciones que tienen los docentes frente a lo que se denomina *discapacidad*, las reflexiones pedagógicas que han realizado respecto a la inclusión, la incidencia que ha tenido la experiencia en su formación, la flexibilización curricular y, en estrecha relación con este último aspecto, las adaptaciones que surgen de la cotidianidad docente como camino facilitador de la inclusión.

Después de establecer una conexión entre la información obtenida en las entrevistas y la revisión documental de las diferentes versiones del proyecto de inclusión, se determina que los

docentes analizan los procesos de estudiantes con N.E.E.P. más allá de la discapacidad, visualizándolos como sujetos integrales, en donde las oportunidades o limitaciones del entorno socio-familiar son determinantes en el proceso de inclusión, es decir, el progreso en cada caso depende del medio que le rodea. Es así, como la visión de sujeto de un número importante de docentes parte de que el ser humano debe ser visto más allá de un cúmulo de conocimientos y que, como tal, debe ser abordado de forma amplia desde el ámbito educativo. Para los docentes y directivos, la discapacidad no debe ser vista como una única característica que define al estudiante y su proceso educativo, sino como un factor que debe ser contemplado para comprender algunas particularidades del sujeto y que deben considerarse en la disposición del entorno escolar según los requerimientos individuales. Desde este punto de vista, el concepto de discapacidad no se concibe de forma peyorativa para rotular y discriminar, sino que configura parte de la individualidad y su comprensión, pensamiento que se refleja en la cotidianidad, pues los docentes, de acuerdo con las posibilidades que les da el entorno y las circunstancias presentes, tienen claridad en que la exclusión en dinámicas colectivas no es una opción.

De otro lado, la experiencia de inclusión en el C.S.N. ha dado pie a diversas reflexiones de los docentes en torno a su práctica pedagógica y al funcionamiento del sistema educativo, tanto a nivel general como particular. Los docentes de la institución son conscientes de que los procesos de inclusión han brindado a muchos estudiantes con discapacidad la oportunidad de socializar, vivir sus etapas de la niñez y la juventud en condiciones sociales reales y contar con procesos escolares que les dan bases para construir su proyecto de vida, que es lo que finalmente se busca con la formación educativa. Además, coinciden en afirmar la importancia que tienen las profesionales de apoyo, quienes han mantenido un permanente acompañamiento a los estudiantes diagnosticados y a aquellos de quienes existe una presunción, pues tienen el conocimiento y la

capacidad de orientar a docentes y a la comunidad en general, en el tratamiento adecuado de las dificultades para que los estudiantes logren los aprendizajes básicos según su ritmo y nivel cognitivo.

La voluntad institucional de generar unas condiciones educativas pertinentes a la inclusión, está presente en las reflexiones de los actores orientadores del proceso (docentes y directivas), como un aspecto positivo pues, si bien un pilar del proceso de inclusión es que el estudiante con N.E.E.P. comparta e interactúe la mayor parte del tiempo escolar en el grupo regular, ello no descarta la posibilidad de generar espacios y tiempos pensados para atender particularidades de cada estudiante en su aprendizaje, dándole gran importancia al manejo del código lecto-escrito, lo cual deja en evidencia que existe conciencia de que no todo se puede lograr en el aula regular, sino que una educación para todos atiende factores específicos con materiales y actividades que responden a ellos.

A nivel general, se hace evidente el impacto que ha provocado la inclusión educativa en el que hacer docente, pues ello ha permitido cuestionar o fortalecer prácticas de aula y, en un sentido más amplio, cambiar la visión tradicional de ejecutar actividades de forma homogenizada a tener una mayor intencionalidad en diversificar los alcances de la práctica a condiciones particulares. Adicionalmente, un buen número de docentes ha sentido la necesidad de actualizarse e informarse acerca de temáticas relacionadas con la inclusión y de las estrategias pedagógicas y condiciones particulares de cada estudiante, lo que sin duda contribuye a que los docentes amplíen su dominio conceptual y ello se vea reflejado en sus prácticas. Es así como dentro de la información recolectada, se encuentran afirmaciones docentes como: "... ya no puedes preparar una sola clase, una forma sola de enseñar, sino que tienes que mirar qué estrategias utilizar para poder llegar a ellos... Eso te hace mirar que hay niños que aprenden

visualmente, auditivamente, kinestésicamente...”(Entrevista Edo-03). Todas estas reflexiones, lejos de conformarse con la labor vigente, llevan a cuestionarse sobre cómo serían las condiciones ideales para llevar a cabo una inclusión que colme las expectativas y requerimientos de los estudiantes con N.E.E.P.

Otro aspecto que resalta es el enriquecimiento a nivel personal, percibido por varios maestros, en la medida en que existen mayores niveles de sensibilización y fortalecimiento en la esfera humana, destacándose el aprecio por los alcances de los estudiantes, centrados en los detalles y acciones cotidianas que, para otros sujetos fuera del proceso, podrían pasar desapercibidos, pero que cobran un especial valor cuando se está siendo parte de este. De ahí que se considere que la sensibilidad, la actitud de la comunidad educativa y la ética profesional de los docentes que acompañan el desarrollo del proyecto de inclusión, sean componentes que permiten el éxito del proyecto institucional. La mayoría de las docentes manifiesta una actitud positiva frente al reto de enseñar a estudiantes con algún tipo de dificultad cognitiva y valoran esta experiencia frente a lo que ha sido su desempeño en la labor docente, tal y como lo señala una entrevistada:

Cuando yo empecé en la docencia y me tocaron esos colegios de niños con estas dificultades, me estrellé contra el mundo y empecé a aprender del ser humano, más allá de tener una serie de conocimientos y de cumplir responsabilidades y ser disciplinada y juiciosísima. Aprendí a ver que hay seres humanos más allá de personas que se están formando un cúmulo de conocimientos. Yo creo que me humanicé muchísimo; entonces trabajar con ellos ha sido sensacional porque me he vuelto súper sensible. (Entrevista Edo-04).

Por otra parte, dentro de las consideraciones que han hecho que la experiencia sea positiva en la institución, se encuentra la consolidación de procesos de inclusión desde los primeros grados de escolaridad, puesto que se han generado logros importantes, teniendo en

cuenta que el trabajo pedagógico en estos niveles es mucho más abierto y permite el reconocimiento de cada estudiante de forma más integral y amplia. También se destaca, por parte de docentes, directivos y padres de familia, que la inclusión educativa no sólo se ha enfocado hacia el desarrollo de aspectos académicos, sino que se ha dado relevancia a los aspectos socioemocionales, identificando la afectividad y la empatía como vehículos cruciales en el proceso, que han permitido afianzar el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la institución.

Otro aspecto a señalar dentro de las reflexiones docentes es el fortalecimiento de los referentes familiares hacia el proceso de inclusión escolar y el tipo de acompañamiento que proporcionan a cada estudiante; en este sentido, se considera relevante el nivel socio-cultural que existe en el contexto familiar, pues involucrar a la familia en el proceso de flexibilización curricular es fundamental, comunicándole oportunamente su manejo y alcances.

Se puede concluir que, sin el compromiso docente, asumido en el liderazgo con los docentes de apoyo y los docentes de aula, la institución no podría ser garante del derecho que tiene todo estudiante a la educación y, en especial, el de aquellos con N.E.E.P, pues el compromiso que se vive en el C.S.N. hace de la institución un escenario social que brinda las mismas posibilidades de interacción y aprendizaje a todos los estudiantes.

Sin embargo, como en todo proceso social, también surgen inquietudes y preocupaciones que, sin duda, son oportunidades de mejoramiento que invitan a la reflexión y al cuestionamiento de cómo generar una educación más apropiada para todos. Entre estas reflexiones se encuentra la necesidad de ampliar el concepto de pertinencia educativa, no sólo para los estudiantes con alguna discapacidad física o cognitiva, sino también para los estudiantes que, de alguna manera, tienen dificultades para socializar, que presentan habilidades excepcionales o dificultades en su

desempeño académico y convivencial, lo que se puede referir a necesidades educativas especiales transitorios.

Otro cuestionamiento hace referencia a las dificultades de carácter organizativo del sistema educativo general, las cuales limitan los procesos de inclusión, siendo una de éstas el número de estudiantes, que ocasiona, en el caso de aquellos que no tienen un diagnóstico, que sean invisibilizados en el aula, lo que deriva en situaciones como la repitencia. En este sentido una docente manifiesta:

... Colombia ha tomado una legislación para desarrollarla por puro cumplimiento de ley o por pura demanda o por puro cumplimiento a nivel internacional. Colombia ha fallado en mirar cómo la atención a estos niños sea totalmente equiparable a los demás y se ha dejado en otro la responsabilidad, como el aula, sólo el docente el que tenga que desarrollar esto... (Entrevista Edo-01).

Por otro lado, algunos docentes manifiestan la preocupación por la falta de capacitación y retroalimentación referente a la normatividad y procesos pedagógicos de inclusión, tanto en las etapas de formación docente como en la fase del ejercicio como tal, para lo cual se hace evidente la necesidad de una mayor voluntad política y del sistema en general, que brinde condiciones para el mejoramiento en este sentido, pues las prácticas educativas se ven sujetas a las políticas externas, haciendo del quehacer pedagógico un activismo que en ocasiones no logra cumplir con todas las expectativas y requerimientos de los estudiantes. Las leyes se instauran en la escuela, pero hay poca ejecución del Estado para desarrollarlas y garantizar una educación de calidad.

Lo anterior ha llevado a que el interés y el desempeño docente frente a la atención de estudiantes con N.E.E.P. no tengan la misma calidad en todos los casos, lo cual repercute en los procesos de flexibilización. A pesar de ello, en algunos docentes se evidencia el interés por ampliar su formación mediante especializaciones y maestrías, como medio de mejoramiento que

haincido, de una u otra manera, en el desarrollo del proyecto de inclusión, lo cual conlleva a concluir que la formación docente profesional, la capacitación, la autodidáctica y el interés por conocer más sobre el proyecto, han permitido generar un conocimiento sobre el manejo que se da a la orientación del trabajo con los estudiantes con N.E.E.P., vinculando diferentes herramientas que benefician el desarrollo del proyecto en la institución.

Respecto al trabajo en el aula con estudiantes de N.E.E.P., la experiencia entre los docentes es heterogénea, pues algunos ya han tenido la oportunidad de desempeñarse en otras instituciones educativas atendiendo estudiantes con condiciones individuales especiales, mientras que otro grupo de docentes no había contado con esta oportunidad hasta llegar al C.S.N. Sin embargo, ambos grupos coinciden en que, aunque anteriormente no se manejaban los diagnósticos de discapacidad en los estudiantes, sí eran evidentes las limitaciones en su aprendizaje, para lo cual el docente debía valerse de herramientas pedagógicas propias que le permitieran apoyar estos procesos. Todo el flujo de experiencias docentes en procesos de inclusión ha aportado al desarrollo profesional y personal, puesto que las experiencias de las prácticas laborales resignifican experiencias de vida. Con base en la experiencia, durante el desarrollo del proyecto cada docente asume unas conductas al interior del aula que le permiten, según su reflexión, favorecer el trabajo académico con todos sus estudiantes, poniendo en marcha estrategias específicas de motivación y de empoderamiento de la dinámica escolar en el proceso de aprendizaje.

Lo mencionado anteriormente, en cuanto a experiencia y formación académica de los docentes, ha proporcionado en gran medida herramientas y elementos teórico-prácticos que han enriquecido la práctica pedagógica en el proyecto de inclusión, pues ha generado permanentes cuestionamientos acerca de modelos y estrategias pedagógicas abiertas que faciliten la

implementación de currículos flexibles, lo cual está en coherencia con lo estipulado en el S.I.E.E. (2015-2016), cuando señala que “Los estudiantes con N.E.E. en la institución cuentan con un sistema de evaluación y promoción ajustado a las adecuaciones curriculares, teniendo en cuenta sus características, ritmos y estilos de aprendizaje individuales”(p.54).

Referente a la flexibilización curricular, la labor docente se ha enfocado en orientar actividades académicas y sociales, pensadas y dirigidas sin ningún tipo de exclusión, de tal manera que, si bien entre los miembros de la comunidad se reconocen algunas particularidades personales, ello no altera de forma negativa las interacciones, sino por el contrario establece relaciones naturales y colaborativas que contribuyan a que los procesos de enseñanza y aprendizaje no sean masificados. De acuerdo con lo anterior, existe un reconocimiento frente a la importancia del diseño y la implementación de un currículo flexible, que en realidad esté sujeto a las condiciones individuales, sin que ello no implique establecer un nivel de exigencia y parámetros valorativos acordes con el desempeño y metas con cada estudiante.

La formalización de todos los procedimientos de flexibilización curricular se ha contemplado en los fundamentos y procedimientos institucionales, lo cual ha hecho eco en la indagación, la toma de decisiones y la organización de las prácticas cotidianas de los docentes. Esto permite que la inclusión esté al alcance de todos los estudiantes y se pueda lograr a través de ella, trascender desde programaciones y currículos rígidos hacia un currículo individualizado, que incluya el diseño y la aplicación de material didáctico diferencial.

Dentro del engranaje entre el proyecto de inclusión y la institución misma, se encuentra la introducción en el S.I.E.E. de determinados aspectos de los estudiantes con discapacidad, utilizando criterios específicos para ellos, que generan claridad frente a la promoción y puntualidad del proceso valorativo. La formalización de una flexibilización curricular genera en

los docentes mayor apertura al proceso, confianza y autonomía en sus acciones pedagógicas. Dentro de este proceso de flexibilización, los docentes proporcionan una motivación y orientación individual en la medida de sus posibilidades, pues la dinámica grupal no permite que ésta se dé permanentemente, razón por lo cual se acude a estrategias como el trabajo en equipo y cooperativo con pares, lo cual, sin duda, ha servido no sólo al desarrollo de procesos académicos formales, sino que ha trascendido promoviendo interacciones que facilitan aprendizajes conceptuales y socio-emocionales.

En este sentido, el docente del aula regular asume la responsabilidad de guiar la solución de conflictos desde la cotidianidad, direccionar el apoyo entre pares, evitar acciones que desplieguen la discriminación o la exclusión y promover que se compartan experiencias en las actividades pedagógicas.

Es evidente que otra de las acciones relevantes de las docentes de apoyo es la intervención directa que realizan con los estudiantes con N.E.E.P., la cual se lleva a cabo en un aula especializada, diseñada y dispuesta para tal fin. Se ha podido evidenciar, a través del análisis de las entrevistas, un discurso bastante motivador y positivo por parte de las docentes de apoyo, quienes constantemente dedican todos sus esfuerzos para que se lleve a cabo la inclusión, haciendo inducción, capacitación y adaptando contenidos y desempeños para el trabajo a realizar con los estudiantes. Este trabajo mancomunado busca una interacción con toda la comunidad educativa para que el estudiante con N.E.E.P. se sienta reconocido y valorado dentro de sus posibilidades de desarrollo, aspecto que incide notablemente en el impulso colectivo e individual por propender y ejecutar acciones que den curso al proyecto.

A partir de estos encuentros, aprovechando la especialidad de las docentes de apoyo y teniendo claro el currículo que maneja cada área, se elabora un material adaptado

individualmente a las características de los estudiantes que se encuentran en las aulas de inclusión, que se convierte en referente para el docente de aula y que, sin lugar a dudas, puede ser asumido como un factor generador de nuevas adaptaciones, pues su uso conlleva incluir en las prácticas docentes, decisiones que permitan generar condiciones espaciales, temporales y sociales que faciliten el desarrollo de un proceso personalizado, lo cual implica un alto nivel de recursividad y solución de problemas en la práctica docente. Es en este sentido en donde se visualiza en la práctica la premisa del derecho universal a la educación y que ésta no se puede limitar únicamente a una mirada académica, sino que dentro de un colectivo educativo también se pueden adquirir aprendizajes significativos desde lo social.

Recogiendo el sentir de algunos docentes, interesados en realizar una verdadera inclusión en el aula, se ha propuesto realizar reuniones de ciclos educativos para tener una visión más clara de los estudiantes con discapacidad y así unificar criterios para su seguimiento y evaluación. Los docentes dicen asumir la inclusión de una manera positiva, tratando de buscar estrategias y capacitarse al respecto, dejando de lado la visión de que los estudiantes con N.E.E.P. puedan llegar a ser un obstáculo, y haciendo referencia a dificultades en cuanto a recursos físicos, didácticos y humanos, que se gestionan pero que, de acuerdo con el funcionamiento del sistema general, no llegan con la prontitud requerida. Sin embargo, la mayoría continuó con la mejor disposición para trabajar con los estudiantes con discapacidad y tienen claridad frente al papel importante que la relación entre docente y estudiante juega en el desarrollo de la personalidad.

Categoría Empoderamiento familiar

Se parte del papel de la familia como núcleo social en el que se fundamenta la mayor parte de la vida de una persona, desarrollándose a partir de la convivencia con los miembros de su

componente familiar, y del hecho de que cuando al interior de éste llega un niño con una discapacidad o le es diagnosticado algún tipo de condición, este acontecimiento afecta a cada miembro y es la familia la que, directa o indirectamente, va a influir en la vida social, emocional e intelectual del niño.

Las familias de los estudiantes de inclusión se caracterizan por su heterogeneidad, siendo en su mayoría la madre quien asume el apoyo hacia el proceso de inclusión, aunque, dentro de las actividades escolares, participan otros miembros como los hermanos o, incluso, parientes de la familia extensa (tíos, sobrinos, abuelos), observándose algunos padres preocupados por el acompañamiento en la formación de sus hijos y la superación ante la discapacidad que presentan.

Cabe resaltar que los docentes valoran el esfuerzo y el apoyo que brindan los padres de familia a sus hijos para promover su desarrollo, lo cual se constata en este testimonio:

... En la mayoría de los casos me parece que son papás que se desviven por estos niños, son papás dispuestos a ir más allá. No puedo hablar de todos los casos, pero en muchos de los casos son papás que, si hay que llevarlos a terapia, los llevan, si hay que ayudarles en la tarea, les ayudan; que, si hay que leer un libro, lo hacen... (Entrevista Edo-04).

Pero, sin lugar a duda, al igual que los estudiantes, cada familia requiere de un manejo y un apoyo distinto, pues ha sido muy heterogénea la manera como han asumido la condición de su hijo o familiar y como han enfrentado la inclusión escolar. De ahí que mientras algunas familias se despliegan en motivaciones, intenciones y hechos para respaldar el proceso, otras requieran de mayor impulso y acompañamiento institucional y, por ello, es fundamental la orientación que proporcionan los servicios de Fonoaudiología y Educación especial y de los docentes de aula, puesto que es allí donde, a través de encuentros grupales e individuales con los padres, se fomentan procesos de sensibilización, se comparten vivencias particulares, se dan pautas para fortalecer habilidades y se da un apoyo y un estímulo que hace sentir a las familias reconocidas

en la comunidad, pues muchas de ellas tienen prevenciones respecto al respeto o vulneración del derecho a la educación de su familiar con discapacidad, ya que distintas instancias del sistema social les han impuesto barreras, generando frustración y haciendo que tengan que llenarse de poder y valor ante la sociedad para hacer valer sus derechos que durante años han tenido que luchar para ganar espacios en los distintos roles de la sociedad, en la que muchas veces se ven marginados y discriminados.

Es tema de análisis el tipo de apoyo que proporciona la familia al proceso de inclusión. En la mayoría de los casos se detectan avances hacia el manejo que le han dado las familias a la situación especial de sus hijos, involucrándose de forma constructiva y participativa en el proceso, lo cual se refleja en los avances de interacción y académicos del estudiante. Sin embargo, en algunos casos no se evidencia una coherencia entre los modelos educativos del proyecto y los patrones de crianza, dándose casos en los que el padre de familia no muestra colaboración para mejorar las condiciones del estudiante con N.E.E.P, dejando ver poco compromiso e interés y una tendencia a ignorar la situación, a pesar de que el colegio le ha solicitado todo su apoyo.

Al respecto una de las directivas entrevistadas comenta:

... hay padres de familia que son muy responsables, pero hay padres de familia que ven en su hijo una carga, entonces no cumplen con el acompañamiento, ni en la presentación personal, ni en la cuestión de la atención médica que necesita el niño...uno entiende que tienen que trabajar, pero de todas maneras son niños que necesitan mucho amor, mucho afecto, no necesitan que les tengamos lástima...(Entrevista Edi-01).

Con este testimonio queda claro que no en todos los casos hay compromiso total por parte de la familia en el cuidado y acompañamiento del estudiante, evidenciado en el bajo rendimiento académico y falta de motivación a la hora de cumplir con sus deberes escolares. Pero el colegio

siempre está en constante comunicación con estos padres para orientarlos y hacer el debido proceso como lo contempla el Manual de Convivencia, en el numeral 3 del capítulo X:

“Acompañar de forma permanente y activa a sus hijos en el proceso pedagógico que adelanta el establecimiento educativo”(p.43).

Otro tipo de dificultad que se encuentra es que hay algunas familias que no logran enfrentar los retos que implica la condición que tiene su hijo y no se consigue una armonía en el trabajo de equipo hogar-colegio. Hay padres de familia que dejan la tarea de educar sólo a la institución, olvidando que son ellos los principales agentes educadores y transformadores de la sociedad. Es por esto por lo que los docentes han tratado de acercarse más a los padres en esta valiosa tarea de educar e involucrarlos más en los procesos de inclusión.

Un aspecto relevante es que, a pesar de que hay entidades externas que apoyan el proyecto y ofrecen refuerzos extracurriculares, se evidencia que los padres no se apoyan en estas, ya sea por compromisos laborales o porque son muchos los trámites que se deben hacer, lo cual hace que desistan de estos apoyos, dejando a los estudiantes bajo el apoyo exclusivo del colegio. Es por ello por lo que hay casos de estudiantes *extra edad* (su edad biológica rebasa el intervalo de edades para ese grado escolar) quienes, después de realizado el proceso de inclusión, no logran avanzar en su aprendizaje, situación ante la cual se sugiere a la familia acudir a otras instituciones de apoyo, lo que a veces es mal interpretado pensando que la idea es excluir al estudiante del colegio. Casi siempre, en estos casos, la familia insinúa la vulneración de los derechos del estudiante y no gestiona el acceso a otras entidades, lo cual dificulta obtener avances en el proceso gracias al apoyo adicional fuera de la institución.

Los encuentros con las familias no sólo permiten darles herramientas sobre cómo apoyar a su hijo con N.E.E.P., sino que también éstas pueden dejar aprendizajes enriquecedores a los

actores de la experiencia, en la medida en que amplían el conocimiento que se tiene de los estudiantes y dejan entrever qué es lo que la comunidad debe generar para que sea un escenario realmente incluyente. Dichos encuentros también permiten al padre de familia sentirse seguro al ver que hay una institución que se preocupa por la formación y aprendizaje de su hijo, cambiando la concepción que sobre el colegio se tenía en el momento de matricularlo, de que era un sitio para tenerlo sin generar mayores expectativas.

Si bien en muchos casos, algunas familias inicialmente no muestran un interés genuino por estar en constante comunicación con los docentes y no muestran un verdadero acompañamiento en las actividades propuestas desde las áreas, sí se evidencia de alguna manera el interés porque sus hijos desarrollen habilidades que les permitan desenvolverse en su vida cotidiana. Estas familias van conociendo el proceso que desarrolla la institución y, desde su reflexión, analizan la importancia que tiene este equipo de apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijos y sienten gratitud por la ayuda ofrecida, reconociendo a la institución como una entidad de acompañamiento real al estudiante con discapacidad y sintiendo satisfacción por tener a sus hijos allí. Algunos manifiestan que podría haber más docentes de apoyo que facilitaran la consecución de los avances en los estudiantes más prontamente.

Un padre de familia plantea en su entrevista:

...yo dije: no, el niño si sigue así, digamos va con esa discapacidad, a mí me toca llevarlo a un colegio especial porque pues en un colegio de estos se supone que les dictan clase y ya; pero no, me di cuenta que no, que están muy pendientes de los niños especiales, que si no, por lo menos a mi hijo le colocaban un niño que fuera como él, más juiciosito, se lo colocaban para que lo ayudara, lo sacara así a adelante y el profesor estaba pendiente de eso... (Entrevista Epn-03).

Es evidente, entonces, que la familia es el eje central en la formación de los estudiantes, y son ellos los encargados de formar, mantener y forjar el comportamiento y los valores que

los ayuden a constituirse como sujetos activos dentro de una sociedad diversa. Dentro de la familia se ha asumido la discapacidad como una oportunidad de aprendizaje personal y como la posibilidad de tener un acercamiento más estrecho, independientemente de las limitaciones a las que se ve abocada esta población. De igual manera, se resalta el apoyo recibido de parte de la institución educativa, que ha contribuido para que los estudiantes tengan un buen desempeño en cada una de sus actividades.

Hay un interés muy elevado de los docentes y directivas por aumentar los niveles de corresponsabilidad de los padres, pues es muy valioso para el proyecto de inclusión cuando éstos asumen posturas críticas y valorativas del proceso, por lo cual es necesario fomentar en el referente familiar la concepción de *derecho* como fruto de un trabajo mancomunado de los actores del proceso, más que del paternalismo. Es perentorio hacer consciente a la familia de su papel, que es más trascendental que aquel que tiene el padre de un estudiante sin necesidades o condiciones especiales, porque el estudiante con N.E.E.P. requiere mayor apoyo y atención, no sólo de la escuela, sino de su familia.

Acorde con lo anterior, se necesita de un trabajo correlacionado con la familia porque, de hecho, esta constituye el principal bastión para estos estudiantes y, sobre todo, es necesario que el padre comprenda y acepte esa necesidad o condición que presenta su hijo y que se apropie de la idea de que el proceso de inclusión es una oportunidad que tiene de recibir atención acorde con sus necesidades, en la cual es reconocido como un sujeto de derechos y que es la contraparte de las limitaciones que la sociedad le impone a su hijo.

El proyecto de inclusión ha permitido dar un acompañamiento a las familias de los estudiantes con N.E.E.P., pues el proceso de aceptación y reconocimiento de éstos no ha sido fácil; sin embargo, de acuerdo con la disposición de cada referente familiar, se han logrado

avances en este sentido, pues además de visualizar al estudiante como un ser integral, se han vinculado, en su mayoría, de forma activa en el proceso escolar, propiciando que la relación familia-estudiante con N.E.E.P. se amplíe más allá del simple cuidado, vincule el concepto de acompañamiento a nivel escolar y socio-emocional y se asuman las necesidades del estudiante trascendiendo lo meramente asistencial.

Diálogo de saberes

Construir el análisis de la experiencia, incluyendo elementos teóricos, es fundamental para el enriquecimiento de la misma, pues se contemplan los factores que, a partir de la práctica cotidiana, pueden ampliar la conceptualización existente sobre la temática tratada y viceversa, siendo la teoría y la práctica aspectos complementarios en el proceso de reflexión. Dichos aspectos se fundamentan también desde el enfoque dialógico- interactivo, en la medida que la intersubjetividad nutre el conocimiento basado en la realidad social en la que se soporta la experiencia, lo cual genera elementos importantes para la construcción de nuevos saberes.

A continuación, se retoma cada una de las categorías definidas en la experiencia, para contextualizarlas desde el campo conceptual y hacer un diálogo teórico-práctico.

Para comenzar, es importante partir de lo que se entiende por inclusión educativa desde el marco de referencia internacional. La Unesco (2005) menciona que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar, y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p.14)

Al respecto, el C.S.N. ha emprendido esfuerzos administrativos y pedagógicos que han buscado atender cada uno de los elementos contemplados en la anterior definición. Sin duda, la disposición de ambientes de aprendizaje en el ámbito institucional y la participación efectiva de todos los estudiantes en ellos ha sido uno de los propósitos de la experiencia de inclusión,

tratando de superar paso a paso las posibles barreras contextuales que se puedan interponer, partiendo de una visión clara de derechos que se procura afianzar en el día a día.

De esta manera, la UNESCO (2005) relaciona el concepto de inclusión, como:

... un enfoque que responde positivamente a la diversidad humana y a las diferencias individuales, concibiendo la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y, en general, en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades Unesco. (p.45)

Lo anterior reafirma que los procesos de educación inclusiva permiten no sólo el desarrollo de los estudiantes con N.E.E.P. sino la posibilidad de que todos los actores adquieran experiencias, valores y conocimientos en torno a ella. La experiencia de inclusión que se vivencia en el colegio CSN rompe con los esquemas tradicionales ya que ha pasado de estar sujeta a políticas y normatividades a contemplar cómo todos somos sujetos de derechos, sin hacer distinciones por las condiciones que posea cada persona y es ello lo que le ha permitido impactar a la comunidad en general.

Por su parte, Cedeño (1998) refiere una serie de características que se deben cumplir si se habla de inclusión educativa, entre estas que cada institución sea propositiva y se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes y no al contrario, pues cada miembro tiene su valor y es importante en el aporte que hace a los demás; que el estudiante pertenezca a un grupo, donde todos hagan parte de un todo y que se atienda la diversidad, teniendo en cuenta las necesidades de cada miembro de la comunidad.

El proceso de inclusión se debe dar de manera paulatina teniendo como criterio, no solamente la cobertura y la atención de la población con N.E.E.P., como lo exige el sistema, sino la invisibilidad de la discapacidad, disminuyendo barreras, involucrando activamente desde la

institución a todos los actores que hacen parte de este proceso, para que sea un camino que atienda la diversidad de forma real, donde todos sean aportantes desde sus características individuales y, de la misma manera, recojan un aprendizaje en el proceso.

Para articular el concepto de inclusión educativa con las características de vida del grupo poblacional con el que se enfoca este ejercicio investigativo, cabe mencionar el concepto de necesidades educativas especiales, el cual ha proporcionado un cambio de mirada frente a los estudiantes que presentan dificultades en su proceso escolar, dejando de lado la idea de la estigmatización o rotulación para pasar a reconocer las condiciones que debe proporcionar el entorno y contribuir así a la superación de los obstáculos. Es por ello, que López (2008) aclara que el concepto de necesidades educativas especiales:

No centra la atención en el defecto, deficiencia o discapacidad de los alumnos, sino en los apoyos que necesitan para escalar nuevos estadios o cumplir los objetivos educativos trazados: estímulos, motivaciones, adaptaciones de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, que en muchos casos rebasan el marco de las acciones educativas propiamente dichas para convertirse necesariamente en una unidad coherente de acciones multidisciplinarias. (p.46)

Es así como en el C.S.N. ha sido primordial el diseño y la implementación de programas educativos personalizados, en los cuales se plantean propósitos desde el proceso de cada estudiante, a nivel tanto académico como convivencial, lo que ha permitido particularizar la educación desde las capacidades y posibilidades de cada estudiante, más no desde lo que según el medio social “le hace falta”. Dichas adaptaciones se hacen a partir del diálogo que establecen los actores de la experiencia, los docentes, padres, estudiante, logrando mantener distancia con un pensamiento descontextualizado y con criterios hegemónicos.

En coherencia con lo anterior, y teniendo en cuenta que dentro de la categoría de N.E.E.P.en el C.S.N. se encuentran estudiantes con discapacidad cognitiva, física y sensoriales, se mencionan a continuación algunas precisiones al respecto.

En cuanto a discapacidad cognitiva, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales (A.A.M.R.) presenta uno de los conceptos más utilizados, que más allá de centrarse en aspectos clínicos, indica los tipos de apoyos requeridos por cada persona, de acuerdo con su nivel de compromiso cognitivo y funcionalidad. Dicha organización establece que “Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”(Luckasson, Borthwick, Buntix, Coulter, Craig y Reeve, 2002, p.8).

Es así, como en la institución es prioritaria la gestión de valoraciones que permitan tener claridad sobre un diagnóstico, en los casos de los estudiantes que por su desempeño evidencian algún tipo de dificultad y, en consecuencia, plantear procesos formativos pertinentes y evitar situaciones como la repitencia escolar. Sin embargo, a pesar de los requerimientos institucionales, el recibir oportunamente estos conceptos depende de la iniciativa y trámite familiar.

La A.A.M.R. plantea una clasificación de acuerdo con los tipos de apoyo, distinguiendo: el intermitente, que es de tipo episódico; el limitado, que tiene un apoyo intenso y persiste por tiempo limitado; el extenso, que es regular y sin limitación de tiempo; y, por último, el generalizado, que es intenso y estable (Castejón, 2013). De acuerdo con esto, con los criterios de ingreso al proyecto y con el nivel de funcionalidad presentado por los estudiantes con N.E.E.P. del C.S.N., el grupo de estudiantes en proceso de inclusión requieren apoyos de tipo limitado,

intermitente y, en unos pocos casos, un apoyo extenso, lo cual permite definir con mayor claridad el propósito y procedimiento de cada proceso educativo personalizado.

De acuerdo con lo anterior, se encuentra como aporte de la teoría a la experiencia que se incluyera este tipo de terminología referida a los “apoyos” requeridos por los estudiantes, sustituyendo los conceptos que aún se usan en el proyecto de la institución donde se clasifican los grados de compromiso cognitivo desde un enfoque más “clínico” que “social”.

Dentro del grupo de estudiantes con N.E.E.P. se encuentran algunos con discapacidad motora, la cual se presenta por diferentes tipos de etiología, entre ellas la parálisis cerebral, que en algunos casos se encuentran asociados a compromiso de tipo intelectual y en otros se diagnostica como condición pura, es decir, solamente con compromiso del sistema locomotor. El Ministerio de Educación Nacional (2006) señala sobre este tipo de condición que:

... suele emplearse como una denominación global que reúne trastornos muy diversos, entre los que se encuentran aquellos relacionados con alguna alteración motriz, debida a un mal funcionamiento del sistema óseo articular, muscular y/o nervioso y que, en cierta forma, supone limitaciones a la hora de enfrentar ciertas actividades de la vida cotidiana. (p.12)

Aunque en menor número, también se encuentran en la institución educativa, casos de estudiantes con limitación auditiva, concretamente hipoacusia, la cual Gil (1995) define como “...un déficit funcional que ocurre cuando un sujeto pierde capacidad auditiva, en mayor o menor grado” (p.134), teniendo en cuenta que los estudiantes con esta condición no presentan pérdida auditiva total, no se ha requerido el uso de lengua de señas, pero el uso de apoyos físicos como los audífonos y las adaptaciones curriculares son fundamentales para el proceso de inclusión.

Una vez caracterizado el grupo de estudiantes con N.E.E.P., quienes son el eje central de esta experiencia, es pertinente mencionar cómo se concibe e implementa el proceso de inclusión

educativa. Sin duda, el concepto de necesidad educativa especial lleva consigo implicaciones en la forma de visualizar la acción pedagógica y la disposición de ambientes educativos para los estudiantes con esta condición, abriendo el panorama hacia la promoción de ambientes que atiendan la diversidad y que garanticen espacios de “normalización”, más no normalizadores.

Es decir, lo que se pretende es que los estudiantes se desenvuelvan en entornos con características lo más próximos a la cotidianidad normal, que promuevan aprendizajes funcionales para la vida, pero sin la intención, bajo ningún punto de vista, de modificar sus características personales o pretender que se adapte de forma abrupta a las condiciones existentes, sino, por el contrario, lograr que el contexto escolar genere adaptaciones según los requerimientos de la condición especial y las potencialidades del estudiante.

Sin duda, la implementación de un proceso de inclusión educativa implica involucrar el concepto de *Escuela abierta para la diversidad*. Al respecto López (2008) indica que:

...el objetivo es que todos los niños se eduquen en el medio más natural, normalizador y desarrollador posible, en un ambiente socializador, donde el educador, las condiciones educativas y el propio grupo escolar, sus compañeros, realicen una efectiva función mediadora, facilitadora del desarrollo. (p.49)

Este concepto de escuela abierta es el principal insumo para que los estudiantes con N.E.E.P. que participan de la experiencia tengan la oportunidad de planear su proyecto de vida y aportar en el desarrollo de su comunidad. En este sentido, un gran número de docentes del C.S.N. se toman muy en serio el proceso de inclusión de los estudiantes con N.E.E.P. en cada una de las prácticas que desarrollan, permitiendo que se desenvuelvan de manera libre y espontánea en los espacios académicos y sociales.

Por ello, uno de los directivos docentes, al narrar sobre un proyecto artístico a nivel institucional, afirma: “...los profesores los incluyen, no es porque el niño está en silla de ruedas,

entonces no puede bailar, no; el niño también algún papel tiene que estar haciendo dentro de la coreografía, dentro de la puesta en escena de la obra...”. (Entrevista Edi-01). La implementación de este proyecto influye en la percepción que se tiene sobre la participación de las personas con discapacidad en la toma de decisiones y que deben ser encaminadas a la construcción de estructuras socio-culturales incluyentes y participativas.

Desde la categoría *Prácticas pedagógicas* en el contexto de la experiencia de inclusión educativa de estudiantes con N.E.E.P. es relevante retomar y analizar diversas posiciones conceptuales frente a su papel en los procesos de desarrollo de los estudiantes.

En este sentido, García (2002) retoma a Vigotsky cuando señala que “... son los factores sociales los que precisamente constituyen el sustento de lo que denominó *compensación*” (p.96), entendiendo que los procesos compensatorios, en palabras de Vigotsky (1989) se relacionan con que “... en el proceso de desarrollo cultural en el niño, tiene lugar la sustitución de unas funciones por otras, el trazado de vías colaterales que abre posibilidades completamente nuevas...” (s.p.), refiriéndose a lo que, en una terminología actual, es el desarrollo de niños con discapacidad.

A partir de lo señalado, es de destacar cómo en la cotidianidad del aula tanto regular como especializada, los docentes enfrentan el reto de generar situaciones estructuradas y espontáneas que le permitan a los estudiantes desarrollar aprendizajes en las diferentes áreas, que tomen un carácter funcional para la vida, desde la base de la socialización como sustento y posibilitador de lo académico.

Por otro lado, dentro de la dinámica de asumir la pedagogía de forma más humanizada y atendiendo a la diversidad, también se pueden adoptar los valiosos aportes de Freire, en la medida en que poner en marcha un proceso de inclusión educativa honesto implica tener presente

la relación con la realidad del contexto en el que se lleva a cabo y asumir una reflexión continua sobre sus posibilidades y requerimientos. De acuerdo con lo anterior, Freire "...se caracterizó por su fe en la educación como proceso emancipador, por su práctica encaminada al logro de un mundo más justo y más humano" (Carreño, 2009, p.198).

La experiencia de inclusión educativa ha permitido que tanto docentes como la comunidad educativa en general, se centren más en el ser del estudiante. Esto teniendo en cuenta, que en la medida que se profundice en reconocer a la persona como tal, el aprendizaje se da de una forma más asertiva y real, fortaleciendo los procesos de diálogo e interacción. En este sentido existe una construcción de conocimiento desde lo intersubjetivo, siendo congruentes con el enfoque de esta investigación.

Desde esta perspectiva, la labor pedagógica dirigida a la atención de personas con N.E.E.P. debe relacionarse de alguna manera con la concepción antropológica que asume Freire (2002):

Entendemos –dice– que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo. (p.28)

Esta afirmación, sin duda, puede aplicarse en la implementación de un proyecto de inclusión, en la medida en que en este último se visualice la importancia de la participación y la adaptación de un mundo circundante que debe dar respuesta a las particularidades de los sujetos y así permitir el establecimiento de relaciones que le permitan desarrollarse. Lo anterior demanda establecer reflexiones críticas continuas sobre la pertinencia y efectividad de una respuesta pedagógica ante una demanda social actual.

Es preciso mencionar que esta visión permite comprender que, en los procesos pedagógicos, el aprendizaje no es exclusivo del estudiante, sino que éste también está vigente para el educador en medio de las interacciones, pues el profesoren su práctica se relaciona y comparte con su mundo social, que le aporta elementos para su desarrollo personal y profesional. Freire (1978) afirma que "... nadie educa a nadie, así tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediada por el mundo" (p.90).

Es así, como el aprendizaje se da de una manera correlacionada, donde todos contribuyen mediante las interacciones dadas y que en el caso de la experiencia de C.S.N., ha sido un reto permanente poner en marcha un proceso realista, prometedor y cumplidor de la garantía de los derechos humanos en torno a la educación para todos, a través de procesos psico-sociales, pedagógicos y administrativos, cuya intención es continuar avanzando en la inclusión real y no solo nominal de niños y jóvenes con N.E.E.P.

Es evidente que los aportes de Vigotsky y Freire conducen a reflexionar las prácticas educativas desde las realidades estudiantiles concretas, mediadas por procesos sociales que determinarán la existencia o ausencia de condiciones favorables para la construcción de su aprendizaje y su desarrollo en general. Esto involucra asumir una perspectiva del quehacer pedagógico que no parta desde las carencias sino, por el contrario, de posibilidades y oportunidades, lo cual no sería posible abordar sin poner en práctica acciones pedagógicas libres de entornos rígidos y estáticos, que pongan a prueba la flexibilidad y la mente abierta que conduzca a la disposición de ambientes liberadores, transformadores y emancipadores.

En relación con lo mencionado, es preciso abordar de forma más específica el currículo como la materialización de una concepción pedagógica abierta que apoye el reconocimiento de la diversidad y, específicamente, de las personas en condición de discapacidad. En coherencia

con este pensamiento, también se pueden retomar los modelos existentes en cuanto a procesos de inclusión se refiere. Arnáiz, Guirao y Garrido (2007) mencionan que se puede encontrar un modelo enfocado en el déficit y dirigido hacia lo curricular. Como ya se ha dicho, el proyecto de inclusión del C.S.N. se direcciona hacia un reconocimiento integral que sostiene la importancia de generar adaptaciones y condiciones socio-educativas que permitan dar respuesta a condiciones particulares, ya sean de tipo social, físico o cognitivo, y, en este sentido, es apropiado asociarlo con un modelo curricular que, en palabras de Arnáiz, et al (2007):

... el modelo curricular defiende una concepción educativa firmemente edificada sobre los principios de heterogeneidad del alumnado, ofreciendo una respuesta educativa diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos... El modelo curricular parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente, por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando propuestas que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos. (p.5)

Así pues, resulta necesario que desde este modelo se contemplen las adaptaciones curriculares como una de las principales funciones de la labor pedagógica, entendiéndose por estas "... las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo" (Rodríguez, 2009, p.22), incluyendo dentro de éstas, según Rodríguez, las adaptaciones de acceso, las curriculares propiamente dichas (que pueden ser o no significativas) y las de contexto.

En cuanto a la dimensión socio-afectiva, se debe reconocer que juega un papel importante en el desempeño del estudiante, a nivel cognitivo y convivencial, puesto que en un proceso educativo no existen separadamente estos dos aspectos, teniendo en cuenta que en la evolución del ser humano la afectividad es un factor determinante en su desarrollo integral. Al hablar de

socio-afectividad necesariamente se debe hablar del desarrollo de lo *humano* y más aún cuando a un proceso de inclusión educativa se refiere, pues es el reconocimiento del otro lo que proporciona la capacidad de comprender sus ideas, acciones y sentires. Desde este planteamiento, la educación cumple una función esencial en el desarrollo de la humanidad porque dispone de los escenarios de interacción social necesarios para fecundarla.

A partir de lo anterior, cabe retomar a Fernando Savater (2006) cuando señala que “... cada uno nace dos veces: una, del útero materno –biológicamente natural–, y una segunda vez – el nacimiento social–, del útero social. Este último es el que desarrolla en nosotros las posibilidades de humanidad”(p. 27) y son las opciones de compartir con el otro desde un panorama diverso lo que permite adquirirla y afianzarla.

Desde esta perspectiva, en el ámbito escolar se deben proporcionar instrumentos que faciliten al individuo la comprensión de sí mismo, pues el autoconocimiento conlleva al control emocional identificando condiciones para entender los propios comportamientos y, así mismo, reconocerse, lo cual a su vez facilita el conocimiento del otro, teniendo en cuenta las características individuales para que se dé una armonía en la convivencia y en las relaciones interpersonales. Al respecto Maturana (1992) menciona que “La educación... una tarea central en la configuración de un país como un espacio de convivencia...” (p.203). Además, este mismo autor añade:

El respeto se da en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y donde hay colaboración que se da sólo en el respeto mutuo... Las condiciones para la convivencia humana comienzan en la aceptación mutua de la relación materno-infantil, luego se expande en la aceptación de las condiciones de existencia en la comunidad social a la cual se llega a pertenecer.
(p.244)

Cabe mencionar que un desarrollo emocional insatisfactorio puede afectar el desempeño intelectual, aunque es importante clarificar que una persona no maneja dualidades en cuanto a sentimiento y cognición, en cuanto a corazón y mente. El ser es un solo elemento en el que se registra la integralidad y, por lo mismo, los procesos educativos actuales deben apuntar a ella. Se hace evidente que la experiencia de inclusión educativa permita disponer un ambiente propicio para fomentar todos los aspectos socio-emocionales mencionados, pues promueve en toda la comunidad estudiantil la comprensión y, sobre todo, la vivencia de valores y propósitos comunes.

Con esta mirada, cobra gran valor reconocer la “alteridad” como eje conductor de la experiencia de inclusión de estudiantes con N.E.E.P., pues es la conciencia de la existencia del otro y los requerimientos de ambos, lo que permite que disminuyan o desaparezcan las barreras que dificultan su desarrollo y participación y se pueda contribuir a la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. En este sentido, esta experiencia ha llegado a sacar gradualmente de la mismidad a los diferentes actores y, con ella, los prejuicios, estereotipos y conductas de discriminación que atentan contra ella.

De acuerdo con lo anterior, la experiencia se puede leer como la viabilidad de educarse con el otro, primando los intereses comunes, por lo que se habla de un impacto trascendental no sólo en los estudiantes con N.E.E.P. sino también en los demás actores. Para Castiblanco (2006), “La educación debe dejar de ser una búsqueda por educar al otro, y convertirse en una experiencia de educarse con el otro” (p.4). Y añade: “... que la búsqueda no es aclarar ¿quién es el otro?, sino ‘¿quiénes somos nosotros?’” (p.5).

Sin lugar a duda, una postura coherente con la atención a la diversidad, desde el ámbito escolar como escenario de socialización, es la de Vigotsky, quien desde la psicología plantea los

factores sociales como determinantes del desarrollo de los niños, incluyendo por supuesto a los niños que presentan algún tipo de discapacidad. Al respecto, se ha establecido que:

Vigotsky demostró que las influencias sociales y, en particular, pedagógicas era una fuente inagotable de formación de los procesos mentales... Pero el complejo proceso de desarrollo de la personalidad estaba determinado por la unidad de los factores biológicos y sociales. Vygotsky señaló que esta unidad no era una combinación mecánica y estática de los factores genético y ambiental: era dinámica y variable con respecto, tanto a las diferentes etapas de desarrollo del niño, como a las funciones mentales específicas. (Pérez, s.f., p.2)

De acuerdo con esto, los procesos de interacción le permiten al estudiante ampliar su desarrollo psico-social y cognitivo, ya que a través de la relación con sus pares se generan aprendizajes significativos que conllevan al fortalecimiento de la autoestima y al reconocimiento del YO aceptándose con sus capacidades y debilidades al igual que acepta también a los demás.

En este sentido, es importante indicar que a nivel teórico no se ha profundizado sobre los beneficios de los procesos de inclusión en los estudiantes en general, tanto a nivel axiológico como cognitivo, aspecto que es evidente en la experiencia aquí sistematizada ya que se puede indicar como un hallazgo de la práctica relevante para ser conceptualizado con mayor detenimiento.

Finalmente, se hace esencial conceptualizar el rol de la familia en el proceso de inclusión y su relación directa con la sociedad y la escuela. La familia no puede limitarse a un conjunto de personas, pues es un sistema básico de socialización. En este orden de ideas, Sánchez y Torres (2002) afirman respecto a la familia que es: "... el microsistema ecológico y natural del desarrollo del niño y, por ello, el lugar donde se puede proporcionar con mayor eficacia un

amplio abanico de posibilidades de estimulación intensiva, integral, natural y significativa en todos los ámbitos de su personalidad” (p.261).

Como toda “experiencia humana”, el proceso de inclusión se ha visto enfrentado a situaciones que le han expuesto dificultades y retos por superar, que se evidencian en el entorno escolar de acuerdo con los diferentes roles que desempeña cada uno de los actores que de forma directa e indirecta hacen parte de la inclusión de los niños con N.E.E.P. Entre dichas tensiones se encuentran algunos contextos familiares, que si bien, son los encargados de brindar bienestar a los hijos y cumplir con todos sus deberes para así poder garantizarles sus derechos, algunos no han asumido en su totalidad las responsabilidades a la hora de apoyar el proceso en la institución educativa.

Ello se ha dado por la imagen equívoca de algunos padres frente a la labor del colegio, quienes lo visualizaron en un inicio como un refugio donde el único interés era la atención asistencial de su hijo y más si tiene una condición especial, adicionalmente al limitado compromiso e interés de su papel formativo.

En palabras de Belén (2010) “La familia conoce mejor a su hijo/a, así como el ambiente en el que crece y los profesionales conocen los principios, estrategias y métodos generales de intervención, así como los conocimientos en torno a la discapacidad” (p.7).

La familia se considera el lugar primario de la educación, entorno que facilita el desarrollo personal, social y lugar para la comunicación, convirtiéndose padres y madres en los principales agentes de la educación de sus hijos/as, siendo las personas que disponen de más oportunidades para influir en su comportamiento y favorecer así su desarrollo. Así pues, no cabe duda, que la integración de la familia en el proceso de la educación de sus hijos/as permitirá optimizar la intervención educativa. (Belén, 2010, p.2)

En relación con estas premisas, el C.S.N. dentro de su plan de acción ha vinculado de forma activa a las familias, claro está, desde el proceso que ha llevado cada una incluyendo sus concepciones y sus gestiones en el proceso escolar del estudiante con N.E.E.P. De esta manera, la dinámica de cada familia ha planteado unos retos diferentes y ha sido labor de la institución aportar a cada una, pasando por la visión de su hijo como “ser”, a su constitución como grupo y al desarrollo de la corresponsabilidad en los procesos de inclusión.

Virginia Cagigal(2003) comenta:

Parece que hoy, como nunca, se hace fundamental ayudar a los padres en la tarea educativa. La familia siempre ha sido y seguirá siendo principal agente de educación. Es el núcleo de nacimiento y crecimiento del ser humano y, al tiempo, es el primer átomo de la construcción social. (s.p.).

En general, son muchas las teorías que se pueden retomar y de las cuales se puede seguir dialogando en cuanto al tema de inclusión se refiere, pero es en la práctica y a través de las vivencias en donde se puede consolidar un concepto de inclusión real, donde la discapacidad lejos de ser una limitante para llevar a cabo las prácticas educativas en una institución, es un agente que dinamiza, transforma y reflexiona acerca de la labor que se desempeña con los educandos, donde no hay una sola forma de enseñar ni una sola forma de aprender, sino una proximidad a lo diverso.

Maestros construyendo saberes

El proceso investigativo desde una mirada dialógico-interactiva genera aportes a la significación de la inclusión educativa como escenario social, donde los miembros de la comunidad escolar mediante sus interacciones necesariamente inciden en ella como una realidad de reconocimiento a la pluralidad, dejando de lado la individualización. Para capturar los saberes que de la experiencia emergen, es necesario que dentro del trabajo investigativo exista una interacción, una compenetración que permita establecer relaciones de diálogo y construcción de conocimiento, lo que sin duda lleva a que el proceso incluya lo que Sisto (2008) denomina las dimensiones política y ética de la investigación.

Al realizar la sistematización de esta experiencia, queda en evidencia que la ejecución de un proceso de inclusión, sin duda, tiene una variedad de implicaciones desde su fundamentación más profunda hasta su puesta en marcha. Para empezar, es imprescindible tener claridad frente a su concepción multidimensional y compleja, es decir, no se puede aspirar a hacer de ella una realidad sin tener claro que, en la inclusión educativa, no solo es la institución la responsable de su ejercicio, sino que por el contrario son una serie de actores y sectores sociales los que la pueden hacer posible desde el macrosistema social hasta lo microsistémico.

En este sentido, la legalidad no puede ser el único aporte desde lo político, sino que más allá debe proporcionar condiciones de vida que le permitan a la sociedad en general comprender, asimilar e interiorizar su rol democrático y participativo. Sin este enfoque social, que surge de los procesos intersubjetivos que se dan en una experiencia de inclusión, es difícil que se abran senderos de garantía de derechos, pues la inclusión no puede seguir siendo considerada como “un favor” a un determinado grupo poblacional, sino por el contrario un “pleno derecho” que

debe ser garantizado, haciendo también una lectura de los aportes que puede brindar al contexto en el que se aplica.

Para ello, la comunicación activa entre sujetos permite que se genere una conciencia crítica a partir de la propia reflexión, estableciendo relaciones interpersonales y produciendo nuevas reflexiones conjuntas que apuntan a un pensamiento abierto, dinámico y propositivo, a partir del cual se conciben cambios sociales como oportunidad estratégica para la población con N.E.E.P. y para las personas que les rodean.

Es esencial que las escuelas resignifiquen sus prácticas y estén abiertas a los cambios sociales, preocupándose más por la comprensión de la inclusión como un proceso inmerso en la cotidianidad y no como un proyecto agregado del funcionamiento institucional. Si bien es cierto que se requiere de un referente que le dé orientación a su implementación, este proceso debe transversalizar de manera funcional todas las acciones de la institución, de forma tal que la inclusión cobre sentido, coherencia y legitimidad tanto en lo discursivo como en la práctica. Y es en este sentido, que reflexionar los procesos de inclusión se debe dar desde cuatro elementos fundamentales “1) la diversidad histórico-situacional; 2) la reciprocidad gnoseológica; 3) el pensamiento epistémico; y 4) la racionalidad comunicativa.” (Ferrada, Villena, Catriquir, Pozo, Turra, Schilling y Del Pino, 2014, p.36) que básicamente involucra el lenguaje y la acción como mecanismo de resignificación de una experiencia de atención a la diversidad.

Al profundizar en esta visión, es relevante mencionar que la concepción del “ser” y su relación con el otro es primordial, pues es necesario concebirlo como un “igual en su diferencia”, que, aunque puede tomar una tonalidad contradictoria, es una forma de caracterizar una realidad que configura la inclusión como algo cotidiano y natural.

En esta medida, los diálogos de interacción que se producen en el contexto cotidiano hacen que entre los partícipes de la inclusión exista una relación de horizontalidad, donde la confianza y el respeto juegan un papel importante para que los encuentros fluyan, teniendo en cuenta que todos somos sujetos diversos en el sentir, pensar y el actuar. Es en este sentido, que podemos reconocer en el otro un saber que a pesar de sus limitaciones siempre estará dispuesto a dar de lo que tiene y alcanza para enriquecer la realidad colectiva.

Desde este punto de vista, es la experiencia aquí sistematizada que proyecta su riqueza, pues no han sido necesarios grandes recursos discursivos para hacerla fluir en el diario vivir, son elementos tan básicos como la interacción con el otro, lo que han permitido que una concepción de sujeto se haya construido en el grupo de estudiantes de forma empírica e incluso más vivencial que consciente.

Teniendo en cuenta que cada ser humano es único e irrepetible, haciendo referencia a que cada uno tiene sus características diferenciadas, es importante reflexionar que, al estar incluido en un determinado grupo, ninguna persona debe estar sujeta a las condiciones de este como tal, sino que todas ellas de una u otra forma le aportan, para que dentro de la heterogeneidad se tenga en cuenta la particularidad como un elemento primordial. Ello obliga a que se contemplen otros aspectos diferentes a la parte diagnóstica y a que se generen una serie de clasificaciones que determinen una corresponsabilidad entre necesidad, el apoyo dado y la funcionalidad de los aprendizajes.

La inclusión educativa ha empezado a desplazar paradigmas y estereotipos sociales que han desvirtuado la esencia del ser, ya que incluir en el contexto real, es posicionar a las personas que por una u otra razón han estado segregadas socialmente y a quienes se les ha obstaculizado

el reconocimiento de su rol social. De esta manera, para poder alcanzar avances en el proceso de inclusión, ha sido necesario hacer visibles las capacidades individuales para potenciarlas dentro de una dinámica educativa sistemática y al mismo tiempo humana.

Toda experiencia de inclusión debe reflejar una apuesta por aterrizar a la realidad todo el discurso de los derechos de los estudiantes con discapacidad, lo cual surge de la necesidad apremiante de garantizar la dignidad y la no discriminación de los niños y jóvenes con algún tipo de condición especial, de manera tal, que emprender procesos de inclusión de niños con N.E.E.P. en el aula regular se convierte en una doble oportunidad. Por un lado, de plasmar y ejecutar la idea de que “todos” sin exclusión alguna, somos sujetos de derecho y que es un deber social cumplirlo a cabalidad, y, por otro lado, de generar espacios de reconocimiento mutuo que convierte a la educación en una estrategia de educar en y por los derechos. Lo que implica que las instituciones promuevan de forma visible la formación política y ciudadana de sus estudiantes.

Partiendo de esta reflexión, la inclusión educativa se vivencia mediante la dinamización de las prácticas educativas en torno a la particularidad de los estudiantes con diferentes condiciones, pero sin dejar de lado los demás elementos curriculares que se manejan dentro de una institución en general. Desde punto de vista, es fundamental el diseño y ejecución de Planes Educativos Personalizados (dirigidos a los estudiantes con N.E.E.P) generados a partir del diálogo de los diferentes profesionales que intervienen en el proceso.

Para dar respuesta a la inclusión, es necesario que los docentes gradualmente se despojen de todo prejuicio social en cuanto a la discapacidad, haciendo que el currículo se transforme en un elemento más humano, menos academicista, pero que, al potenciarlo en el ser, surta efectos

más estructurados en sus procesos de enseñanza -aprendizaje. Es así, como un currículo se vuelve maleable en tanto los docentes respeten los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Maestro y currículo se vuelven flexibles en la medida que se comprende que todos los seres humanos aprenden de forma diferente.

No es fácil para el docente trabajar desde esta perspectiva del aprendizaje, ya que se sabe que el desafío es grande y se presentan diferentes obstáculos. Sin embargo, día a día se buscan nuevas estrategias para superarlos, como el trabajo cooperativo, el liderazgo entre pares, las adaptaciones pedagógicas, entre otras, que permite entretejer grandes lazos de compañerismo, y afianzar vínculos que les ayudan a los estudiantes despertar la sensibilidad y ver al otro en igualdad de condiciones. En estos casos las necesidades educativas especiales solo son vistas ante los ojos de los externos a la institución, porque en el convivir todo transcurre de una forma natural.

Esas relaciones develan y manifiestan una reflexividad que se cimienta en el colectivo, son varias voces que forman un todo armónico, donde se privilegia lo relacional haciendo una reconfiguración de las percepciones sobre la realidad. Así se evidencian convergencias en ideas, encuentros, conexiones y nuevos planteamientos.

La flexibilización curricular es fundamental en el aula, sin embargo, también debe ser considerada en los planteamientos del sistema educativo, pues, aunque se promueve la diferenciación del estudiantado, se entra en contradicción con la ejecución de pruebas estandarizadas de evaluación, donde no se contemplan particularidades no solo de los niños con N.E.E.P. sino también de los estudiantes con otras condiciones transitorias.

En el proceso de transformación de concepciones y acciones en torno a la inclusión, es de resaltar la articulación de la gestión administrativa de acuerdo con los nuevos desafíos y replanteamientos que esto conlleva, lo cual es esencial a la hora de materializar y hacer visibles las adecuaciones de forma oportuna y pertinente, y que, sin duda, genera efectos en la calidad del mismo y a la vez proporciona confianza y motivación en el quehacer desde los diferentes actores (docentes y familia).

Una experiencia de inclusión debe ampliar sus alcances a los referentes familiares, pues no es suficiente con que se incida exclusivamente al ámbito escolar, sino por el contrario que trascienda a la vida social del estudiante con N.E.E.P. en lo que se refiere a su entorno inmediato. Por lo tanto, se debe proporcionar apoyo y estímulo a las familias, comenzando desde la visión que se tiene del niño, la cual necesariamente debe estar en sintonía con el concepto que tiene la escuela frente a la inclusión, para así empoderarlos en las acciones que se requieren en la configuración del proyecto de vida.

Sin duda, el proceso con la familia debe distanciar visiones paternalistas de la inclusión, ya que cada familia requiere pasar por un proceso de aceptación, apropiación y participación efectiva que logre consolidar su auto-reconocimiento como garantes de derechos.

Aprendizajes y Recomendaciones

Al consolidar todo el tejido dialógico que surgió del proceso de sistematización de la experiencia de inclusión en el C.S.N. se llega a concretar y explicitar diversos saberes y recomendaciones que se plantean como aporte al enriquecimiento a la experiencia. Es así, como retomando a Sisto (2008) todo el proceso investigativo de tipo dialógico necesariamente sitúa “su foco en las significaciones en las cuales se concretan las relaciones sociales y con base a las cuales construimos nuestra experiencia subjetiva y nuestras identidades.” (p.118), y es a partir de las realidades edificadas en el proceso investigativo, que se plantean las siguientes conclusiones:

1. Reconstruir esta experiencia de inclusión educativa como práctica social, implicó hacer un ejercicio de interpretación y comprensión de las imágenes sociales, interacciones, procesos emocionales y construcciones intelectuales que han surgido durante su desarrollo, lo cual da paso a la reflexión crítica de la labor docente, los procesos institucionales incluyentes y su enriquecimiento.

En el proceso ha sido evidente la relevancia de recuperar la historia de la práctica de inclusión de estudiantes con N.E.E.P en los diferentes niveles educativos y cómo ésta ha incidido a lo largo del proceso en la dinámica institucional, grupal y personal de los diferentes actores (estudiantes con NEEP y sus compañeros, docentes, profesionales de apoyo, padres de familia y directivos). Esta experiencia, sin lugar a dudas, otorga elementos enriquecedores desde la vivencia en sí misma, a procesos de implementación de la normatividad de la inclusión educativa.

2. Durante el transcurso de la investigación, se determinó el impacto que ha obtenido la experiencia, más allá del proceso formativo de los estudiantes con N.E.E.P y sus familias, a los demás integrantes de la comunidad educativa, en especial docentes y estudiantes en general, quienes a partir de una inclusión social, que se desarrolla con plena

naturalidad y espontaneidad en la cotidianidad escolar, construyen una visión de alteridad y se empoderan de actitudes de liderazgo y toma de decisiones.

3. La experiencia educativa de atención a la diversidad es una oportunidad de diálogo con la cotidianidad de sus actores, que posibilita retomar elementos de construcción de ciudadanía y el análisis de la apuesta institucional de responder a las singularidades en el marco de dinámicas socio-culturales. Es así, como se da paso a la construcción de sujetos políticos que reflexionan en torno a la garantía de los derechos humanos.

4. Comprender la experiencia de Inclusión Educativa de niños con N.E.E.P ha implicado abordar el proceso desde su esencia dinámica y compleja, lo que ha permitido detectar concepciones, acciones y sentires que han hecho de ella una vivencia de aprendizajes mutuos. La reflexividad, vista desde la acción cotidiana con lleva a mejorar la realidad educativa ya que, en la construcción colectiva del conocimiento, se puede interpretar mejor el contexto en la cual se pone en evidencia la escritura, el lenguaje y el discurso referido a la inclusión.

Si bien, esta experiencia está en crecimiento y consolidación, es la apertura a lo diverso y a lo posible lo que la ha hecho una realidad; mediante una relación de múltiples factores que han incidido en las dinámicas educativas tanto al interior del aula como en la institución y que finalmente se ha proyectado a entes externos. En este orden de ideas, no se le puede asignar la responsabilidad de un proceso de inclusión a un solo agente, sino que, por el contrario, es la participación de varios estamentos (el sistema educativo, la gestión administrativa, la interacción en comunidad, la reflexión y acción pedagógica y la familia) lo que facilita u obstaculiza su puesta en marcha.

5. Dentro de la dinámica institucional que se expone, no se puede desconocer que la labor docente es preponderante en el momento de llevar a la marcha un proyecto de tal envergadura como lo es el de inclusión, pues son los docentes los que directamente debaten la diferencia y la multitud al interior de sus aulas, asumiendo con cariño, con profesionalismo y con ética su labor. Labor que en la mayoría de los casos se toma como una oportunidad y como un reto para transformar las prácticas rutinarias que enmarcan en la homogeneidad a los estudiantes y pasa a tomar en cuenta la particularidad, haciendo uso de diferentes estrategias que abren otras oportunidades de interacción, de descubrimiento de fortalezas y de posturas ante el desarrollo del trabajo académico, que necesariamente se refleja en todos los momentos de la experiencia escolar.

De esta forma, la interacción dialógica es fundamental en la configuración de visiones grupales frente a la inclusión, pues en ellas no existe un superior ni un inferior, sino por el contrario relaciones de igualdad, en donde la escuela asume roles de correlación, lo que facilita el aprendizaje mutuo.

6. El concepto de educación inclusiva en las aulas escolares debe tener una mirada más allá de la que se plasma legalmente, ya que esta tiene una visión más de trabajo colaborativo y de aprendizajes compartidos donde todos aprenden de todos, fortaleciendo en cada individuo sus capacidades y haciendo de sus dificultades una oportunidad para desarrollar procesos de aprendizaje. En esta medida el concepto de inclusión como tal, no busca que las personas sean etiquetadas como “incluidas”, ya que esta sería una señal de exclusión. Por el contrario, se debe concebir la escuela como un espacio de todos, donde no caben los estereotipos sociales llámese necesidades educativas, diversidad de género, raza o desplazamiento, el hecho de llegar a una determinada institución no hace a ninguna persona diferente a los demás, sino que se debe

propender por el respeto a la singularidad y la disposición ambientes que apunten al desarrollo de cada individuo.

Una oportunidad para enriquecer la experiencia. Como experiencia social, se debe reconocer que esta tiene apertura a aspectos susceptibles de enriquecimiento, entre los que se ubican aportes a ser considerados en los diferentes contextos (institucional. Local, distrital y nacional).

En primera medida, siendo la experiencia de inclusión educativa un proyecto consolidado a nivel institucional sería de gran relevancia involucrarlo de forma explícita en el horizonte institucional (misión y visión), teniendo en cuenta los esfuerzos, la incidencia y el impacto que ha tenido en el desarrollo de la comunidad.

Por otra parte, es válido retomar las reflexiones docentes, donde se dan aportes significativos en cuanto a la importancia de que proyectos como este, sean construidos por toda la comunidad educativa con el fin de desarrollarlos con mayor conciencia y pertenencia y que como proyecto transversal se fortalezca y se amplíe su funcionalidad, en la medida que sea conocido, trabajado y evaluado por todos.

En este orden de ideas, la fundamentación y el desarrollo de otros proyectos transversales debe contemplar la inclusión como una oportunidad de enriquecimiento y participación democrática, consolidándola como mecanismo de construcción de ciudadanía.

De esta manera, es esencial clarificar a las diversas instancias de la comunidad educativa que el concepto de inclusión no es solo para atender a la población con discapacidad, sino que abarca todo tipo de población en general, y es dentro de la diversidad que se debe afianzar un modelo educativo que atienda las singularidades y así superar las barreras contextuales que se puedan presentar.

Por otra parte, se sugiere que la institución involucre desde el proyecto de inclusión, el concepto de “apoyos” proporcionados a los estudiantes con discapacidad, manejando un lenguaje más acorde con una visión social. De tal manera, que se supere la terminología de diagnóstico clínico en los planteamientos educativos.

Teniendo en cuenta, que la institución ha logrado mediante amplios esfuerzos de las docentes de apoyo y las directivas, recursos humanos que permiten atender necesidades específicas, es conveniente hacer seguimiento continuo para que estos recursos faciliten y estimulen la inclusión activa a la hora de interactuar, evitando las diferenciaciones en los escenarios escolares.

Pasando a un plano más amplio, se evidencia que, a los docentes en su formación profesional, se les orienta desde unos prototipos de estudiantes homogenizados y no se les prepara para dar respuesta a la diversidad. En este sentido, surge la necesidad apremiante de formar al nuevo maestro acorde con las nuevas tendencias y políticas educativas, teniendo en cuenta las transformaciones y los cambios sociales, de tal manera que la escuela esté preparada para atender a las necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes en contexto.

Adicionalmente, el sistema educativo debe valorar y ser coherente con los esfuerzos de algunas instituciones frente a flexibilizar los currículos y en este sentido generar también adaptaciones a los procesos de evaluación estandarizada que se implementan en la actualidad, en pocas palabras, no ir en controversia con los lineamientos que él mismo da a los contextos escolares específicos.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2015). Portal Bogotá. Recuperado de:
<http://www.portalbogota.com/Historia-Localidad-Usaquen-Bogota.html>
- Alcaldía de Bogotá (2004) *Plan Sectorial de Educación “Bogotá: Una Gran Escuela”*. Bogotá: Printer Colombia.
- Amaya, M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Arnáiz S., Guirao L., & Garrido G. (2007, enero). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (15), p. 1-38.
- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor
- Baena, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental*. México: Ed. Editores Unidos Mexicanos.
- Barbosa O. (2015) *Experiencias de inclusión en la institución educativa distrital “Sierra Morena”*. Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.
- Belén A. (2010). *Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración*. Temas para la educación. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7361.pdf>
- Bernal, C. (2013). *Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos: Facilitando los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cagigal V. (2003). *La relación familia escuela: un entramado de crecimiento hoy*. Conversaciones pedagógicas. Recuperado de
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g0qattFjp4MJ:consumoetico.web.s.uvigo.es/textos/conversas_pedagogicas/la_relacion_familia_escuela.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Camargo, M. & Dussán, M. (2002). *Investigación Educativa e Innovación Pedagógica*. Bogotá: Red Colombiana Ciencia y Tecnología COLCIENCIA.
- Cardozo, M. (2010) *Atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Saludcoop Norte. Una educación para la diversidad*. Bogotá: Colegio Saludcoop Norte.

- Cardozo, M. (2010). *Encuentro de experiencias significativas en inclusión educativa*. Bogotá D.C.: Neuroharte. Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de <http://www.neuroharte.com/experienciasbogota2011/m9.swf>
- Cardozo M (2016). *Antecedentes ProyectoSaludcoop Norte: una educación para la diversidad*. Bogotá: Sin publicar.
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, (20), p. 195-214.
- Castejón, C. J. L., & Navas, M. L. (2013). *Unas bases psicológicas de la Educación Especial* (3a. ed.). Alicante, ES: ECU. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Castiblanco, I. (2006). ¿Quién es el otro?. *Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas*. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cedeño, F. (1998). *Colombia hacia la educación inclusiva de calidad*. Bogotá. MEN
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante, Alicante, España. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Cisterna, C. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14 (1) p. 61-71
- Colegio Saludcoop Norte I.E.D. (2012). *Proyecto de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en el colegio Saludcoop Norte: una educación para la diversidad*. Bogotá: Sin publicar.
- Colegio Saludcoop Norte I.E.D. (2015 - 2016). *Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes*. Bogotá
- Colegio Saludcoop Norte I.E.D. (2016). *Protocolos para la atención de estudiantes con N.E.E.P.* Bogotá: Sin publicar.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115: *Ley General de Educación*.
- Constitución Política Colombiana (1991), Artículo 67
- De la Cruz, A. (2010, Julio y septiembre). Sistematización de experiencias. Entrevista con Óscar Jara. *Revista de Investigación y Pedagogía Matinal*. (4), 8-10, (5), 12-14
- De Miguel, M. (1982). *Memoria sobre concepto, método, fuentes y programa de la disciplina de Pedagogía Experimental*. Oviedo.

- Dirección Local de Usaquén (2015). *Resolución N° 01-0035 del 28 de abril de 2015*. Secretaría de Educación de Bogotá.
- Donato, Kurlat, Padín & Rusler (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Unicef, Buenos Aires, Argentina
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Ferrada, Villena, Catriquir, Pozo, Turra, Schilling & Del Pino (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay tache en educación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 33-50
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- García M. (2002). La concepción histórico - cultural de I. S. Vigotsky en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología* 19 (2), p.95-98. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/01.pdf>
- Garza, A. (1988). *Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales*, México: Ed. Harla.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua*. (16). Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/7978952/239.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511583010&Signature=67WcPyyD%2FQXLGXTsBN8iSCqwwC4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAproximaciones_a_otros_transitos_y_senti.pdf
- Ghiso, A. (2006). *Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gil-Carcedo, (1995). *Otología*. Acústica y audiología básicas. Barcelona: Laboratorios Menarini. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/355287091/otologia-gil-carcedo-pdf>

- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido Teoría y práctica*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/238787673/Klaus-Krippendorff-Metodologia-de-Analisis-de-Contenido#>
- López, M. (2008). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: selección de temas para los docentes*. La Habana: Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial.
- Martinic, S. (1997). La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa. *Revista chilena de antropología*, (14), 89-103
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213>
- Maturana, H (1992). *El sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas. Recuperado de: <http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Maturana-Romesin-H-El-Sentido-De-Lo-Humano.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Resolución 2565* de octubre 24 de 2003. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa de las poblaciones vulnerables*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con N.E.E.* Bogotá, Colombia. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_4.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 366 de 9 de febrero del 2009*.

Mora & Moreno (2015). *Narrativas frente a la inclusión de estudiantes sordos en la IED*.

Federico García Lorca. Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.

Pérez, C. Gilberto (s.f.) *Vigotsky y la Defectología*. Recuperado de: <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Vigotsky-y-la-Defectologia/html/2>

Rodríguez, M. (2009). *Las adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la discapacidad intelectual*. Córdoba, AR: El Cid Editor

Sandín, E. (2009). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid,

En: McGraw-Hill España. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>

Sánchez, A. & Torres, J. (2002). *Educación especial centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Savater, F. (2006). Fabricar Humanidad. *Revista PRELAC*, (2), 26-29. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>

Secretaría de Educación de Bogotá (2007). *Resolución N° 2734 del 4 julio del 2007*.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea.

Psicoperspectivas, 7, 114- 136. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>

Unesco (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París

Unesco (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de educación. Ginebra

Vasco, V. (1989). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales: Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen HABERMAS*. Bogotá: CINEP

Vasilachis, de G. I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*.

Buenos Aires: Centro editor de América Latina. Recuperado de:

<http://seminariodesafios sociales.uba.ar/files/2014/09/Vasilachis-I-at-al.-Métodos-cualitativos-I.pdf>

Vygotsky, L. (1989). *Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.