

**LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CONSIDERADOS
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
Una mirada desde la integración y desde la inclusión**

NORELLY SOTO BUILES

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
*DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD***

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
ENTIDADES COOPERANTES: UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES,
UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES
2007**

**LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CONSIDERADOS
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
Una mirada desde la integración y desde la inclusión**

NORELLY SOTO BUILES

Director:

HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA

Doctor en Educación

**Trabajo de grado para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
*DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD***

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
ENTIDADES COOPERANTES: UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES,
UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES**

2007

DEDICATORIA

Dedico este estudio a mis tres grandes amores: mi esposo y mis dos hijitos - Hector, LuisMi y JuanJo -

Lo dedico también a todos los niños, niñas y jóvenes que han sido considerados con necesidades educativas especiales -por cualquier causa- y por ello han tenido que estar desde siempre buscando su inclusión -en este caso la escolar-

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a mi tutor: Dr Hector Fabio Ospina por su acompañamiento, paciencia, esfuerzo y dedicación.

Agradezco a los profesores que tuve en el doctorado porque ellos me enseñaron el camino.

Agradezco a cada uno de mis amigos-amigas y compañeros del doctorado por enriquecer los espacios académicos y por ende mi vida.

Agradezco a la Universidad de Manizales no sólo por su apoyo económico y en tiempo, sino además por haber creído en mí.

Agradezco a las cinco instituciones el haberme permitido de la manera más desprevenida conocerlas.

CONTENIDO

	pág.
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	14
PRIMERA PARTE. Área problemática y antecedentes de investigación	16
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	16
1.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	28
1.2.1 Investigación realizada internacionalmente en las décadas de los 70 y los 80	29
1.2.2 Investigaciones internacionales realizadas en la década del 90 y principios del siglo XXI	36
1.2.3 Investigaciones en diversidad educativa	41
1.2.4 La investigación en integración educativa en Colombia	42
1.2.5 Otras investigaciones sobre integración	46

1.3 JUSTIFICACIÓN	50
1.4 OBJETIVOS	53
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	53
1.4.2 Objetivos específicos	53
SEGUNDA PARTE. Contexto teórico	55
2.1 EL REDESCUBRIMIENTO DEL SUJETO Y LA ACEPTACIÓN DE SU DIVERSIDAD	56
2.2 LA DISCAPACIDAD COMO UNA DE LAS DIVERSIDADES	61
2.3 EDUCACIÓN, ESCUELA, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN	66
2.3.1 La Educación Especial	68
2.3.2 La integración	72
2.3.3 La inclusión	74
2.3.4 La integración o inclusión como exclusión	76
2.4 NORMATIVIDAD DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EL PAÍS	79
2.5 PEDAGOGÍA E INCLUSIÓN	83
2.5.1 Panorama pedagógico en Colombia	87

2.5.2	Pedagogía y educación especial	90
	TERCERA PARTE. Estrategia metodológica	94
3.1	ESCENARIO DE ESTUDIO	96
3.2	UNIDAD DE ANÁLISIS	97
3.3	ESTRUCTURA DEL DISEÑO	99
3.4	RECOLECCIÓN, ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	100
3.5	CONCEPTOS GENERADORES, PRECATEGORÍAS Y EMERGENCIA DE LAS CATEGORÍAS	102
	CUARTA PARTE. Construcción teórica (a través del análisis)	124
4.1	PRIMERA CATEGORÍA. LA COMPLETUD DEL SUJETO DESDE LOS “RESTOS”	125
4.1.1	Más de lo mismo	127
4.1.2	Sujeto de derecho: ¿un avance en el cambio de la mirada?	130
4.1.3	La diversidad interroga lo homogéneo en la construcción de lo humano	132
4.2	SEGUNDA CATEGORÍA. ¿JUNTOS, PERO NO REVUELTOS	

O JUNTOS Y REVUELTOS?: INTEGRACIÓN / INCLUSIÓN	135
4.2.1 La integración como campo de batalla	138
4.2.2 Juntos, pero no revueltos: integración	149
4.2.3 La inclusión: reformulación de los límites	167
4.3 TERCERA CATEGORÍA	188
4.3.1 La práctica pedagógica como el mundo “es”, en lugar de “debería ser”	188
4.3.2 La práctica como análisis del discurso	190
4.4 CONCEPTOS QUE EMERGEN EN EL ANÁLISIS	206
CONCLUSIONES. Tensiones ambigüedades y contradicciones del proceso en las instituciones	217
BIBLIOGRAFÍA	223
ANEXOS	233

RESUMEN

La homogenización de las diferencias entre los estudiantes que ha permitido la escuela moderna -con la interpretación que hizo del ideal pansófico de la educación “enseñad todo a todos”, como “enseñad todo a todos de la misma manera”, ha potenciado la presunción de un hombre genérico-sano; este ideal a su vez ha permitido que todo aquel que no cumpla los parámetros exigidos desde dicha presunción, quede por fuera de esta categoría y ha posibilitado además, el fortalecimiento del binario normalidad-anormalidad.

El fortalecimiento que han tenido dichos conceptos -normalidad y anormalidad- ha permitido, que se establezca lo que Skliar (2005) ha denominado la alteridad deficiente y que no puedan participar aquellos que se consideran anormales o deficientes. La mirada al sujeto desde esta postura, ha generado entonces que se divida la población en dos: los que pueden acceder y los que no lo pueden hacer, o como lo plantean Jiménez y Aguado (2002) ha posibilitado la construcción de endogrupos (los de adentro) y de exogrupos (los de afuera).

Esta condición -de discriminación y obviamente de exclusión- ha hecho que estos grupos se movilicen buscando su reconocimiento, tal es el caso de la población que ha sido considerada en situación de discapacidad. El reconocimiento de estos sujetos como sujetos y como sujetos de derecho, llevaría entonces a que las sociedades asuman procesos de integración o de inclusión - en el caso que ocupa, educativa- de las personas que han estado por fuera.

A la par que se inicia dicho proceso en el país, se moviliza la realización de algunas investigaciones, luego de una revisión del estado del arte de éstas, se puede plantear en un primer momento que la investigación existente está aún anclada en la postura europea -actitud, eficacia y descripción de experiencias con

algún énfasis-. En un segundo momento se puede determinar que en las diferentes regiones la investigación ha tenido las mismas prioridades: Varias de estas investigaciones hacen referencia a los procesos de integración de los niños con discapacidad cognitiva (retardo mental), dejando de lado a los niños y a las niñas en situación de discapacidad por otras deficiencias: limitaciones visuales, auditivas y motrices (Correa, Múnera & Betancur, 1992; Soto, Ramos & Patiño, 1995; Bustillo, Jatib & Jinet, 1995; Aristizábal, Escobar & Quintero, 1995).

Para terminar planteando que un gran número de las investigaciones realizadas se detienen a describir qué pasa en el aula con los niños y niñas integrados, mirado sólo desde un área o proceso específico: aprendizaje de las matemáticas, lectura, escritura (Correa, Múnera & Betancur, 1992), otras, tratan de medir la eficacia de algunas propuestas (Soto, Ramos & Patiño, 1995; Bustillo, Jatib & Jinet, 1995; Molina, Pedrosa & Pagano, 1996; Cardona, Chopercia & Palacio, 1997), y algunas se han dedicado a describir las actitudes de los docentes (Cardona, Martínez & Torres, 1995).

Como se puede ver la investigación sobre este tópico en el país se está iniciando; hacen falta investigaciones que pretendan reflexionar el impacto en la calidad de vida de los estudiantes integrados y de sus familias, la comparación de las experiencias de integración de acuerdo con algunas categorías, la postura conceptual o metodológica en que éstas se basan, el paso que se está dando al tratar de trascender las propuestas de integración a propuestas de inclusión educativa y sobre todo las nubes de significados que, sobre el tema circulan en esos espacios institucionales.

Es por todo lo anterior que la presente investigación se propone comprender las nubes de significados que existen en cinco experiencias consideradas en el 2001 y el 2004 como significativas en torno a la atención de esta población. Tratando de responder a ésta necesidad investigativa, el presente estudio pretende develar,

entonces ¿Cuáles son los significados que subyacen a las comprensiones que existen en las cinco experiencias consideradas como significativas en el país, que atienden niños y niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales?

De acuerdo al interés comprensivo-interpretativo del estudio, el método escogido fue la *teoría fundada*, la cual es descrita como un *modo de hacer análisis* que trata de identificar los procesos básicos en la interacción. El propósito de la presente investigación fue producir teoría sobre los significados que subyacen a las comprensiones que tienen los diferentes actores de las cinco instituciones. Dicha construcción teórica se realizó, a través del análisis de las categorías que fueron emergiendo en la aplicación de las entrevistas y a través de la saturación de éstas.

Entre las tensiones y rupturas se emergen se encuentran tres cosas: 1) la comprensión de dicho proceso como integración o como inclusión; 2) la continuidad de la mirada al sujeto-estudiante desde el déficit; 3) la continuidad con más de lo mismo en las prácticas educativas que se realizan con esta población.

En el análisis se perfilaron tres ejes temáticos de gran interés para los actores abordados, de los cuales emergieron tres categorías centrales o super códigos que direccionaron la construcción teórica realizada.

La primera categoría se denominó: *La completad del sujeto desde los restos*, el hilo conductor dentro de esta investigación fue el análisis sobre la comprensión del sujeto, del sujeto que antes fuera considerado objeto de la educación especial y que hoy irrumpe en las aulas de las escuelas del mundo de la vida en procesos que se han denominado de integración o de inclusión; sujeto que a pesar de estar hoy en las aulas de los colegios oficiales sigue siendo considerado desde el déficit y no desde su potencialidad: sujeto con síndrome de down, con necesidades educativas especiales entre otras; pero emerge también la comprensión de éste

como sujeto de derecho, comprensión que insinúa un cambio de mirada al sujeto: sujeto político.

Para la denominación de la segunda categoría se utilizó un código in vivo: *juntos pero no revueltos: integración e inclusión*; En esta se evidencia cómo tres de las instituciones se comprenden integradoras y dos inclusoras. A pesar de éstas ubicarse en uno de los dos procesos, *en las instituciones se vive más de lo mismo*, es decir siguen basadas en el déficit de la población y aunque las inclusoras tienen algunos avances en la comprensión del otro como otro, la mayoría de las veces lo comprenden como otro deficitario lo que permite que las prácticas educativas sigan basadas en la necesidad y no en la potencialidad.

La práctica pedagógica como el mundo del "ES" en lugar de debería "SER" - tercera categoría- refiere como las prácticas educativas se han apropiado sobre el discurso del déficit a pesar de comprender teóricamente la diferencia, las instituciones continúan flexibilizando algunos procesos, pero las formas de funcionamiento de estos discursos en las instituciones siguen colonizados por el déficit, haciendo que se realicen prácticas ortodoxas que potencian la comprensión de la alteridad, pero de una alteridad deficiente.

Palabras clave: Integración, inclusión, necesidades educativas especiales, atención educativa, diversidad, prácticas pedagógicas, sujeto.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación muestra la comprensión y explicación de cinco experiencias educativas, localizadas en los departamentos de Tolima, Cundinamarca, Antioquia, Caldas y Atlántico. La pretensión final está en capturar la nube de significados que en ellas existen para construir teoría sobre la apropiación que estos trabajos han hecho en torno a la denominada *Atención de la población con necesidades educativas especiales*.

La concepción que se encuentra en lo que se conoce como *Teoría Fundada*, sirvió de estrategia metodológica para el desarrollo del trabajo. Esta forma de hacer análisis permitió una comparación constante entre la información que se obtuvo de 29 maestros, siete directivos, siete padres de familia y cinco grupos de estudiantes. Las entrevistas semiestructuradas se utilizaron para la recolección de la respectiva información, además de los procesos observacionales. Las entrevistas se organizaron por medio de unos conceptos clave, los cuales sirvieron de punto de referencia en la emergencia de nuevos códigos o categorías, para terminar luego de todo el análisis axial (codificación abierta), en la construcción de tres supercódigos o categorías centrales (codificación textual).

El trabajo se organizó en cuatro partes: en la primera, se describen el problema y los antecedentes conceptuales que existen para justificar la importancia de esta investigación. En la segunda se construye un contexto teórico a partir de los fundamentos establecidos en la psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía, entre otros. Dicho contexto facilitó complementar la teoría sustantiva que surge del acercamiento a la realidad de las instituciones leídas con la teoría formal y desde allí, enriquecerlas. En la tercera parte, aparece la estrategia metodológica que se utilizó no sólo para recoger la información, sino también para realizar el análisis y producir la teoría sobre las instituciones. Finalmente, esta

teoría se estructura en la cuarta parte, en donde se realiza a través de la comprensión de la realidad de los actores de las instituciones: directivos, maestros, estudiantes y padres de familia, sin dejar de mencionar las dinámicas mismas que han apropiado las instituciones en pro de la atención a la diversidad de sus estudiantes. Para el final, quedan, obviamente, las conclusiones que, más que respuestas, son un espacio generador de preguntas. De igual manera están las referencias bibliográficas y los respectivos anexos.

PRIMERA PARTE

Área problemática y antecedentes de investigación

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La importancia que se da hoy a la *atención educativa en centros ordinarios*¹, de *niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales*² -fruto de una situación de discapacidad-, es una respuesta a la situación de exclusión escolar del pasado. Las revisiones teóricas realizadas sobre el inicio de este proceso segregador, que incide en el nacimiento y evolución de la educación especial, lo describen de diferentes formas; determinadas por el momento histórico desde donde se aborda, *Braslaysky* (1984), *Muntaner* (1998), *García* (1998), *Pérez* (1998) y *Rins* (2000). Hay en ellas un componente que las identifica de acuerdo con la espacialidad y la temporalidad.

Pérez (1998) plantea que la época de los encierros -según *Focault* (1992)- tuvo mucho que ver con la consolidación del binario normalidad / anormalidad y, por ende, de la exclusión, y luego con el fortalecimiento de instituciones especializadas para la población que no cabía en la sociedad, que era considerada la escoria -entre los que se contaban además de los locos y mendigos, las personas en situación de discapacidad-. No es un mero proceso de exclusión el que se da en la época clásica, es también un proceso de adjetivación para nominar al sujeto: ciegos, sordos, retardados mentales, locos, mendigos.

¹ Escuelas del mundo de la vida.

² A lo largo del texto se utilizará esta forma de designación, para hacer referencia a la población en situación de discapacidad, no sin antes aclarar que basada en *Skliar* (2005), se considera que el lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y representar a los otros; debate que se dará en el análisis de los resultados de la investigación.

Ya en el siglo XIX, otro hecho que movilizó o agenció la exclusión de la población que a esta investigación interesa -aquellos en situación de discapacidad-, fue el fuerte impacto que tuvo la psicometría en la valoración de las habilidades o dificultades de las personas. *"Las ideas de Darwin sirvieron para ubicar, distribuir y confinar a las personas en aquel fragmento evolutivo de los menos dotados, una espacialidad provisoria que debía ser sobrepasada -inclusive exterminada- por los más aptos en la dinámica inexorable de la selección humana."* (Skliar, 2002, p.131).

Desde la pedagogía, la incompreensión del ideal *pansófico* de la educación -la pretensión moderna, universalista y democratizante de *enseñar todo a todos-*, fortaleció el proceso de segregación escolar de aquellos estudiantes que, por no tener las mismas características de los otros, no se consideraron aptos para seguir procesos escolares. *"La pedagogía y la institución escolar moderna que este ideal produjo, fueron fuertemente homogeneizadores (...), máquinas de producir efectos estandarizados por medio de tecnologías que partían de la base del todos y que cuando restituían una individualidad era, simplemente, para llevarla al grado de totalización, ahí donde estaba el hombre genérico. Esta capacidad de homogenización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: había que considerar a cada uno como el todo, y a todos como si fueran uno. Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante del todos, estaban condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: alumnos irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados, amanerados, hiperkinéticos, negros, pobres; docentes subversivos, demasiado antiguos, demasiado modernos, raros, etc."* (Narodowski, 1999, pp. 23 - 24).

Es entonces, la educación institucionalizada, o como se denominó luego la educación especial, la opción que se privilegió desde la baja edad media para atender a los niños, niñas y jóvenes que no reunían las características que el sistema educativo ordinario exigía. Más si se quiere: ésta podría ser la primera forma de inclusión a *lo humano*, reconocida su humanidad desde la capacidad de

educabilidad, atribuyéndole, según Pérez (1998) a Séguin, la virtud de haber formulado teórica y prácticamente el principio de pertenencia a lo humano, de los considerados en esa época idiotas.

La educación especial surge, entonces, como sistema paralelo al sistema de educación tradicional, la cual, y de acuerdo con la mirada que se ha dado a la población en condición de discapacidad, históricamente se ha basado en vertientes teóricas heredadas de la Medicina y la Psicología; las que, en vez de deconstruir, fundamentan el déficit. Esta propuesta especial forja sus propias instituciones. Según Foucault (1992), el origen de éstas y otras instituciones, son parte del mundo correccional constituido desde los juegos de poder y la autoridad médica, que necesitan enfermar y recluir para aplicar sus propios tratamientos y perpetuar el control.

Durante más de un siglo, esta propuesta fue privilegiada en el mundo para atender a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Pero, en la segunda mitad del siglo XX, *“la consideración social sobre las deficiencias, sufrió un cambio radical, aunque no absoluto, respecto de todos estos aspectos. Y ello fundamentalmente porque la repercusión mundial que tuvieron las dos primeras guerras... produjo grandes conmociones en la concepción del ser humano... y un obligado reconocimiento de su gran capacidad para la negación del “otro”.... La experiencia aniquiladora de las grandes guerras marcó profundamente la concepción moral sobre las deficiencias que, desde la locura hasta la más anuladora deficiencia física, podían aparecer a los ojos de todos como algo de lo que no se podía precisamente culpar al individuo.”* (Pérez, 1998, p. 90).

Ésta es sólo una de las luchas que se dieron en la búsqueda del reconocimiento en esta época, otras minorías afanosamente también lo buscaban. Según Nancy Fraser (1997), las luchas por el reconocimiento se convirtieron rápidamente en la forma paradigmática del conflicto político en los últimos años del siglo XX, lo que

permitió desde otro lugar de la diferencia, reflexionar el cambio que deberían dar los sistemas educativos, para responder con propuestas educativas que atendieran la diversidad de los estudiantes.

No sólo éstas movilizaciones sociales -originadas principalmente en Europa- se han propuesto impactar los sistemas educativos forjados en la Modernidad; también han sido los nuevos conocimientos científicos los que han permitido dar nuevas miradas a las ciencias naturales y humanas, además de los planteamientos ético-sociales que plantean como máximas la igualdad y la libertad.

Estos hechos a los que se hace referencia marcaron, entonces, las sendas por donde hoy discurre la propuesta de atención educativa de esta población, al reconocerlos no sólo como *seres humanos*, sino además como *personas útiles socialmente*, que deben ser integrados en la sociedad -en este caso en la escuela-, y a los cuales debe proporcionárseles una forma de vida digna como miembros de pleno derecho.

El reconocimiento de lo humano, desde el enfoque humanista -el cual desde su nacimiento se identifica con las posturas críticas que surgen de la escuela francesa e italiana y con la dificultad de demarcar los límites que toda clasificación conlleva, como lo plantea Pérez (1998)- es el que ha dado lugar a la propuesta integradora; sin desconocer que también ha posibilitado la constitución de los Derechos del Hombre, los Derechos del niño y los Derechos de los Deficientes, de los cuales se ha desprendido un gran número de normas que la direccionan. El humanismo, fue censurado por Foucault (1972): El humanismo consiste en querer cambiar el sistema ideológico sin cambiar la institución; el reformismo en cambiar la institución sin tocar el sistema ideológico, es la etiqueta donde se quieren reducir las orientaciones de éste movimiento integrador, para plantear, apoyados en Pérez (1998) que esta corriente busca la conmoción simultánea de ambas; entonces, en el marco de la búsqueda

de una conmoción simultánea de la ideología y la ley en la presente investigación, ambas sirven como base.

La década de los noventa ha sido la época más fructífera en Colombia en cuanto a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales se refiere. Fructífera en torno a dos ejes: el primero, el *experiential*, para dar cumplimiento a la ley se da inicio a un gran número de experiencias de integración, pero sus bases no se dan sobre avances teóricos generados por la academia a través de la investigación, ya que es poco lo que teóricamente se ha avanzado sobre el tema. “En la década de los 90, especialmente a finales, en las instituciones educativas oficiales del país se produce un notable incremento de estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales, ante esta situación, las universidades *insertan* en sus pregrados de Educación Especial algunas asignaturas o campos que apoyen los procesos educativos en el contexto de la integración, sin cambiar para nada la esencia: la nueva mirada al sujeto.” (Soto, 2006, p. 7).

El segundo eje: *el legal*. Normativamente, se basó en las diferentes acciones realizadas en el mundo en pos de la atención de la población de interés. Éstas son: la Resolución 37/52 de 1982 de la Asamblea General de las Naciones Unidas; la Convención de los Derechos del Niño (1989); la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, celebrada en Jontiem, Tailandia, en 1990; las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, propuesta por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1993); la Conferencia mundial sobre Necesidades educativas especiales realizada en España, en 1994, y en la Declaración de Salamanca y el Marco de acción sobre necesidades educativas especiales (Unesco, 1994), para crear su propio marco normativo que empieza con la Constitución Política de Colombia (1991), en la cual se planteó la educación como un derecho y un servicio público que debe atender a todas las personas sin discriminación por etnia, sexo, religión o limitación (Arts. 13, 47, 48, 67).

El Plan de apertura educativa (1991-1994), establecido por el Gobierno colombiano, consideró la integración como la respuesta educativa al gran número de niños menores de 18 años que sufrían algún tipo de limitación, y que no estaban escolarizados. Para este período, se implantaron, entonces, líneas de acción en donde se establecen prioridades como la atención a la población con limitaciones menores de 7 años y de 7 a 18 años de edad (Ministerio de Educación Nacional, 1991).

La Ley general de educación (1994), tiene en cuenta en el Título III, la modalidad de atención educativa a poblaciones. En este apartado de la Carta Magna, hay cinco capítulos dedicados cada uno a una población diferente -es importante aclarar aquí, que en el 2005, el Gobierno plantea unos lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, considerando como poblaciones vulnerables las que en la Ley general denominó grupos poblacionales, teniendo además en cuenta otras poblaciones, vulnerabilidad justificada desde las condiciones que éstas deben sobrellevar-. En el primer capítulo, plantea la atención educativa de población con limitación o con capacidades o talentos excepcionales; en éste precisa que la atención educativa de esta población es responsabilidad del Estado y debe ofrecerse en las instituciones educativas oficiales (Arts. 46, 47, 48, 49).

Para apoyar la ley surgen cronológicamente otros decretos o resoluciones que la reglamentan -se está haciendo referencia sólo a aquellos que tienen que ver con la población de interés-; tal es el caso del Decreto reglamentario 2082 de 1996, que establece las *normas* para la atención educativa de la población con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales. El mismo Decreto propone para tal fin, orientaciones curriculares especiales (capítulo II, Art. 6), y la construcción del plan de cubrimiento gradual para la atención educativa de los niños y los jóvenes con limitación y con talentos excepcionales (Art. 12); y, por último, la Resolución 2565 de 2003, en la que aparecen los *parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo* a dicha población, resolviendo dudas que aún quedaban en el Decreto 2082 de 1996.

La legalidad de los procesos de integración de la población con necesidades educativas especiales ha sido un importante paso, que ha permitido que en un corto tiempo se multipliquen las propuestas educativas de atención a ésta población, y que el Ministerio para dar vida al artículo 27 del Decreto 2082 de 1996 –el cual dice que dará unas orientaciones a las instituciones regulares para la adecuada atención educativa de dicha población-, y a la Resolución 2565 de 2003, se construya con la Universidad de Manizales y el Cinde las orientaciones para atender a población con capacidades o talentos excepcionales, y con el Tecnológico de Antioquia las orientaciones para atender población en situación de discapacidad; construye, además, con otras universidades y Ongs, documentos para orientar en el país, la atención educativa del resto de los grupos de población considerados vulnerables. Estos documentos han sido de los más importantes avances teóricos de la propuesta de atención educativa de dicha población, generados obviamente desde la práctica y con escaso trasfondo investigativo.

Hasta el momento, la forma de designar el proceso de atención educativa a población con necesidades educativas especiales, se había nominado como integración –generado desde los artículos 46,46,47 de la ley general de la educación-; mas éstas orientaciones son construidas con base en propuestas teóricas que hablan ya de inclusión más que de integración, entendiendo la inclusión como la propuesta de una escuela para todos, en donde la diversidad de los estudiantes es un valor y no una debilidad, en la que la institución se debe transformar para atender la diversidad del estudiante y la integración como un proceso de inserción de población con necesidades educativas especiales que sigue rotulando, en el cual el estudiante se debe acomodar a la estructura mientras ésta sigue igual.

El MEN, en los últimos meses del 2005, paradójicamente y aún cuando las experiencias de integración no se consolidan en todas las regiones, y cuando apenas en el país se están iniciando las reflexiones sobre el paso de la integración

a la inclusión, contrató una institución para que generara y aplicara un instrumento ajustado a la realidad colombiana, que permitiera de una manera estandarizada recoger la información de Instituciones Educativas / Centros Educativos, que identifiquen sus prácticas educativas con aquellas conocidas como de educación inclusiva; dicho instrumento busca, de manera organizada, estructurada y sistemática ofrecer una guía de los elementos reconocidos mundialmente, y desde diversas experiencias, como necesarios para hablar de prácticas de educación inclusiva de calidad. Apenas ahora, ha sido aplicado dicho instrumento, y se está iniciando el proceso de sistematización de la información. Dicha herramienta por su conformación, no permite recoger las nubes de significados y de comprensiones que las instituciones tienen; ésta permite hacer un análisis estadístico de las diferentes preguntas realizadas, no obstante, se han dejado las comprensiones de lado.

El MEN, desde la década de los 90 ha convocado -por regiones- las diferentes experiencias de integración que han existido, al igual que a la academia para que inicie diálogos sobre el proceso. En el 2001, citó a las instituciones para que presenten sus proyectos educativos institucionales (PEI), para nominar uno como PEI significativo, distinción que es otorgado al PEI de una institución del Departamento de Antioquia, y que en ésta investigación metafóricamente se denominará *Hacia la construcción de una cultura inclusiva*; y en el 2004 convoca a todas las instituciones que consideren que tienen experiencias significativas desarrolladas con poblaciones vulnerables: grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales y rom), grupos con necesidades educativas especiales (discapacidad y capacidades excepcionales), grupos de población afectada por el conflicto armado (desplazados y desvinculados), y habitantes de las zonas fronterizas en todo el territorio nacional.

El MEN para efectos de dicha convocatoria, consideró como *experiencias significativas* “aquellas que estuvieran dentro de la tendencia integracionista o de inclusión escolar y que hubieran logrado exitosamente que todos sus alumnos aprovechen los estímulos y experiencias que ofrece esa organización escolar, transformando la escuela y la comunidad educativa.” (MEN, 2004, p. 1).

Luego de la convocatoria se recibieron 190 experiencias, de las cuales en el proceso de *preselección*³, expertos contratados específicamente para cada temática, escogieron 40 experiencias mediante la evaluación cuantitativa y cualitativa de las 190 que se presentaron a la convocatoria. -A nivel *cuantitativo* se propuso valorar y asignar un puntaje a cada uno de los aspectos solicitados en la convocatoria (problema, propuesta, desarrollo, evaluación, resultados y proyección), mientras que en cuanto a lo *cualitativo*, el evaluador apreció en forma global la experiencia y la valoró en términos de la concordancia entre los siguientes aspectos: por una parte, el tiempo que lleva en proceso de ejecución y el estado de desarrollo en que se encuentra; y por otro, el carácter innovador y los logros obtenidos- Entre las 40 experiencias escogidas, se tuvieron en cuenta 12, que trabajan específicamente con población con necesidades educativas especiales.

En seguida, se inicia el proceso de selección de finalistas. Para ello, los expertos realizaron la presentación de cada una de las experiencias preseleccionadas; se hicieron discusiones en grupo; y, finalmente, se escogieron 16 experiencias a las que se les realizó una visita de campo. Entre estas experiencias semifinalistas, cuatro, atendían población con necesidades educativas especiales. Tales, son:

- *Algunos equipajes para la travesía hacia la integración, dispositivos y estrategias para el apoyo a la integración de escolares con necesidades educativas especiales NEE: Autismo y déficit cognitivo* (Cundinamarca).
- *Las dificultades despiertan grandes retos.* (Tolima).

³ Este proceso es descrito por el MEN en el Libro de *Experiencias significativas*.

- *Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad* (Caldas).
- *Por una escuela de todos y para todos* (Atlántico).

Luego de dicho proceso, se da un número de nueve experiencias consideradas ganadoras. Entre éstas, se cuentan las de Caldas y Cundinamarca. En la presente investigación se tomarán estas dos instituciones más las otras dos que quedaron entre las 16 finalistas (Atlántico, Tolima), por ser en el área que interesa las que sobresalen, además de la experiencia de Antioquia, que fue el PEI significativo del 2001.

Luego de leerse las experiencias se puede determinar, que ninguna surge de datos arrojados por investigaciones que demuestren cuál es la tendencia, la necesidad, en fin, el camino que se ha recorrido en el país en pos de la integración o en un momento muy superior de la inclusión de dicha población; sin embargo, al leerlas se detectan aportes desde disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía, mismos que permean el sentido y dirección que se les está dando a estas experiencias y a los horizontes institucionales de cada una de ellas.

Se advierten, también, diferentes comprensiones de sujeto, algunas heredadas del paradigma tradicional basado en el déficit: limitación, discapacidad, retraso mental, *handicap*, los que se utilizan indiscriminadamente, acompañadas de otras que se desprenden de una postura que más que utilizar adjetivos que sustantiven al sujeto, considera la condición de discapacidad que la sociedad le crea y la necesidad educativa especial que esta situación le genera, y otras que plantean su mirada al sujeto desde la diferencia.

Es necesario recordar que, de acuerdo con la posición que asumen las instituciones educativas ante el sujeto, se da un sesgo a la atención educativa que ésta ofrece. Es por ello que son diferentes las propuestas que nacen en las tendencias que refuerzan el déficit de las que responden a la integración -pensadas en la necesidad educativa especial-, de las que incursionan en la propuesta de inclusión que hacen referencia a la atención de la diversidad de sus estudiantes.

El panorama que se ha descrito hasta aquí, no es raro. Esa discontinuidad entre las experiencias, entre las comprensiones del sujeto, y todos los otros aspectos que se refieren a la atención educativa de dicha población, han sido pobremente investigados, es decir, las nuevas ofertas educativas que se ofrecen a dicha población no son reflexionadas con base en procesos investigativos.

En la revisión de antecedentes investigativos realizada en el país se ha determinado que éstos, en las diferentes regiones han tenido las mismas prioridades. Varias de estas investigaciones hacen referencia a los procesos de integración de los niños con discapacidad cognitiva (retardo mental), dejando de lado a los niños y a las niñas en situación de discapacidad por otras deficiencias: limitaciones visuales, auditivas y motrices (Correa, Múnera & Betancur, 1992; Soto, Ramos & Patiño, 1995; Bustillo, Jatib & Jinet, 1995; Aristizábal, Escobar & Quintero, 1995).

Mientras un gran número de las investigaciones realizadas se detienen a describir qué pasa en el aula con los niños y niñas integrados, mirado sólo desde un área o proceso específico: aprendizaje de las matemáticas, lectura, escritura (Correa, Múnera & Betancur, 1992); otras, tratan de medir la eficacia de algunas propuestas (Soto, Ramos & Patiño, 1995; Bustillo, Jatib & Jinet, 1995; Molina, Pedrosa & Pagano, 1996; Cardona, Chopercia & Palacio, 1997); y algunas más se han dedicado a describir las actitudes de los docentes (Cardona, Martínez & Torres, 1995).

Sólo una de las investigaciones detectadas, tiene como objetivo evaluar el proceso de integración que se ha dado en algunas instituciones de Bogotá para integrar estudiantes sordos (Méndez, 2004).

Como se puede ver la investigación sobre este tópico en el país se está iniciando; hacen falta investigaciones que reflexionen sobre el impacto en la calidad de vida de los estudiantes integrados y de sus familias, la comparación de las experiencias de integración de acuerdo con algunas categorías, la postura conceptual o metodológica en que éstas se basan, el paso que se está dando al tratar de trascender las propuestas de integración a propuestas de inclusión educativa; y, sobre todo, las nubes de significados que, sobre el tema, circulan en esos espacios institucionales.

Es por todo lo anterior, que la presente investigación se propone comprender las nubes de significados que existen en las cinco experiencias consideradas en el 2001 y el 2004 como significativas. Para ello, se realizó una comparación constante entre la información que se obtuvo en cada una, tratando de vislumbrar los significados y comprensiones que entre ellas se dan en torno a las categorías que emerjan, buscando generar teoría sobre el proceso de atención educativa ofrecida a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales en las experiencias más reconocidas del país.

Dado el carácter de una investigación como la presente, es necesario precisar que es posible que en el transcurso de la misma los puntos de partida se transformen o desaparezcan al emerger otros. La pregunta que guía esta investigación es:

¿Cuáles son los significados que subyacen a las comprensiones que existen en las cinco experiencias consideradas como significativas en el país, que atienden niños y niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales?

1.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Sólo en las últimas décadas el proceso de integración -apenas en los últimos seis años se habla de inclusión- ha alcanzado especial importancia en los países de América Latina. Este impacto podría plantearse como derivado de varias fuentes: de los aportes de las diferentes disciplinas que han hecho evolucionar las concepciones tradicionales que se han tenido sobre desarrollo humano, las concepciones de justicia y la equiparación de oportunidades, aspectos que han permitido mirar con otra lupa los procesos de educación de la población que ocupa. Dichos aportes han posibilitado que los sistemas educativos generen propuestas que propendan por la equidad y la calidad de la educación, tratando de atender aquellas minorías que históricamente no han podido acceder de la misma forma que acceden los grupos mayoritarios.

En Colombia el proceso de integración se inicia en la década de los 90s -a excepción de una u otra experiencia que ya existía-. Dicho proceso empieza con un lento desarrollo, pero a finales de dicha década el incremento de las experiencias es notorio. Este proceso comienza para dar respuesta a la Ley, es por ello que ninguna de las experiencias tiene como base la investigación científica.

Al realizar el estado del arte de la investigación en integración de esta población en el país, se encuentra que existen muy pocos estudios sobre dicho proceso y que la que existe, se ha basado en estudios descriptivos, de eficacia y de actitud, que revisan más que todo lo que ha pasado en las instituciones; Dueñas (1999) afirma que igual cosa ha ocurrido en Europa. Es por ello que el entorno investigativo de este trabajo, se apoya, en primer lugar -para describir lo que pasó en la investigación del mundo en los años 70 y 80- en el trabajo de María Luisa Dueñas (1990). En éste, se hace una sugestiva sistematización de estudios efectuados en torno a la temática de la integración. La autora no hace énfasis en las conclusiones de

cada uno de los trabajos realizados, sino en la tipología de estudios que se realizaron sobre la temática en las décadas del 70 hasta el 90.

En un segundo momento, se hace un acercamiento a la investigación que sobre este tema se ha realizado en el mundo en la década de los noventas, no sólo en Europa -Italia y España-, sino además en Norteamérica, y las alianzas que desde allí se han establecido con otros países, tal es el caso de México. Finalmente se concluye, con la revisión de la investigación que se ha llevado a cabo en Colombia.

1.2.2 Investigación realizada internacionalmente en las décadas de los 70 y los 80

"Para efectuar un análisis de los resultados de los estudios realizados sobre integración escolar, parece necesaria una sistematización de tales estudios en función de la aproximación que se efectúa en el tratamiento de dicho proceso. Siguiendo este criterio, interesa referir aquí tres importantes estudios de revisión que, en cierta medida, contribuyen a definir una tipología" (Dueñas, 1990, p. 292). Dichos estudios son descriptivos, de eficacia y de actitud.

Las investigaciones realizadas por Corman y Gottlieb (1978), retomadas por Dueñas, abarcaron el período de 1967-1976. Estos autores agruparon los estudios en tres bloques: estudios de eficacia, de adaptación social y de actitudes, es decir, evaluaron los efectos de la integración escolar desde el rendimiento académico y la adaptación social, así como las actitudes de los docentes hacia la integración. Es necesario plantear que ambos autores hicieron su investigación con niños y niñas con retardo mental educables, en cuya categoría se contaban aquellos con retrasos educables, con dificultades de aprendizaje y con problemas de conducta.⁴

⁴ Es necesario recordar que dichas formas de denominar al sujeto son propias del momento histórico en que se realizaron.

Hegarty y Pocklington (1981) retomados por Dueñas, clasificaron sus estudios en cinco grupos: estudios básicos, descriptivos, comparativos, cualitativos y de acción. Dichos autores aportan una interesante mirada a los estudios descriptivos y comparativos. Su reflexión se basó en la eficacia de la integración. Es importante destacar sus reflexiones sobre el papel que desempeña la investigación en el proceso de implementación de la integración, cuestión tratada también por Gave y Madison (1978).

Wendell y Roberts (1982), retomados por Dueñas (1990), trataron de actualizar el estudio de Cave y Madison (1978), realizado para el Comité Warnock⁵, y que los investigadores Hegarty y Roberts calificaron como la primera revisión que cubre la investigación británica, puesto que analizaron las investigaciones británicas realizadas entre 1979-1981; reseñaron un total de 337 estudios, y los englobaron en cuatro grandes grupos: de descripción, de valoración, de formación y de provisión, los que a su vez, se subdividen hasta alcanzar un total de veintiséis tipos de investigación.

1.2.1.1 Estudios descriptivos. Estos estudios se centran en analizar con detalle los distintos programas de integración; combinan la descripción con el análisis de las múltiples variables que inciden en el proceso de integración e incluyen en sus resultados interesantes orientaciones o recomendaciones para la acción docente o administrativa (Hogson et al., 1984 citado en Dueñas, 1989).

Dueñas (1990) plantea que esta clase de estudios, en la época abordada eran menos utilizados que el de eficacia, quizá por su dificultad de medida y, por tanto, su difícil comparación en los tratamientos de datos numéricos (análisis que se

⁵ Dicho Comité tenía como objetivo elaborar un informe sobre una serie de consultas que realiza el departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra, en respuesta a un debate parlamentario de la época. En él se introduce una serie de conceptos que cambian para siempre el eje de la educación especial, y que permite ya no centrar la atención sobre las personas discapacitadas y sus dificultades, sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo.

desprende del método científico, específicamente desde la investigación cuantitativa que era el método más utilizado en dicha época). Históricamente se va viendo el cambio de enfoque que éstos van teniendo, y se advierte que pasan de poner el énfasis en el tipo de deficiencia del niño o la niña (ciego, sordo, y con retardo, entre otros), a situarlo en el tipo de necesidad educativa especial que ésta genera, es decir, en el tipo de provisión educativa que el niño requiere.

Como estudios descriptivos relevantes, conviene citar:

- ❖ Los del Department of Education and science británica (1967), referidos a niños hipoacúsicos.
- ❖ El trabajo de Birch (1974), que describió y analizó los programas de integración para alumnos mentalmente retrasados, en seis distritos escolares de los estados, y cuyo objetivo era describir las características de cada programa.
- ❖ El estudio realizado por Anderson (1973), que especificó la provisión educativa para niños con deficiencias físicas en escuelas primarias de Inglaterra; en éste, se encontró como resultado que existían relaciones entre los elementos de las diferentes formas de provisión y la calidad de los servicios ofrecidos en las mismas.
- ❖ Cope y Anderson (1977), realizaron otro estudio sobre la provisión educativa a nivel primario para deficientes físicos y plantearon un novedoso programa de provisión educativa (Dueñas, 1989).
- ❖ Hegarty y Pocklington (1981), examinaron diferentes tipos de provisión integrada y diseñaron un modelo de provisión educativa en el que se propusieron diferentes formas para solucionar las necesidades de educación especial (Dueñas, 1989 citado en Dueñas ,1990).

❖ Por último el de Hegarty (1983), que estudió con bastante detalle 14 programas de integración agrupados por categorías de deficiencias (dificultades de aprendizaje, deficiencias físicas, sensoriales y de lenguaje). En este estudio se sigue un esquema común: síntesis histórica, organización y objetivos, alumnos, personal, servicios y recursos, currículo, preparación para la vida adulta, procedimientos de control de programas, integración escolar, desarrollo social, padres de familia y resumen final.

Según Dueñas (1990), esta línea de investigación estuvo alejada del interés de los investigadores, sobre todo en comparación con el quizás, excesivo auge que han tenido los estudios de eficacia; aunque en los últimos años, parece que se está asistiendo a un resurgimiento, unido al reconocimiento del interés que pueden tener tanto desde el punto de vista docente como desde el administrativo.

Investigaciones descriptivas que consideran al sujeto: la mayoría de éstas, hace referencia a estudiantes con retardos leves⁶ -ubicados en una postura psicométrica- Esta consideración tiene una justificación empírica, pues, según Carlberg y Kavale (1980) (citado en Dueñas, 1990, p. 295), se ha contrastado que los niños y niñas medianamente retrasados integrados son los que obtienen resultados positivos, tanto en el desarrollo académico como en la adaptación social.

Se debe tener en cuenta que esta población en los inicios del proceso de integración tuvo prelación pensando en sus habilidades y capacidades. Se continuó este análisis basado en la clasificación de la inteligencia, medida a través de pruebas psicométricas⁷; y se consideró en ésta época que los niños y niñas con retardo mental diferían de los normales en el grado, no en la clase de los aprendizajes. En estas investigaciones también se tuvieron en cuenta sujetos que

⁶ Con la mirada que se da hoy, serían niños con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva que requieren de apoyos intermitentes.

⁷ La cual era la forma de valoración más popular usada en estas décadas, privilegiando lo lógico, lo matemático y lo lingüístico, sobre las otras esferas del desarrollo.

provenían de minorías étnicas que en general evidenciaban un retraso cultural en el nuevo contexto. Sobre este particular Hegarty (1981), planteó la importancia de tener siempre en cuenta el contexto sociocultural en el que se encuentra el niño para su valoración como sujeto de integración, así como para el tipo de pruebas que se van a aplicar o los criterios que se utilizarán.

Este tipo de investigación ha tenido varias críticas: *"En general, existe un amplio consenso en cuestionar la metodología de los estudios de eficacia; y se pone también de manifiesto que no llevan a conclusiones claras sobre las ventajas o desventajas de los distintos tipos de provisión educativa y que sus contribuciones al desarrollo del currículo y del trabajo práctico en el aula son bastante limitadas."* (Hodgson et al, 1984; Corman & Gottlieb, 1987, p.271; Hegarty & Pocklington, 1981, p.54; Cave & Madison, 1978, pp. 92 y 128; citados en Dueñas, 1990, p. 296).

Otra de las críticas, según Dueñas (1990), que se realiza a este tipo de investigación, es la dificultad de determinar qué aspectos del proceso de integración son los que contribuyen al éxito que se ha detectado en los casos en los cuales ha tenido resultados positivos en los procesos de integración de los estudiantes, puesto que en estos estudios no se suelen especificar de manera concreta todas las variables que intervienen en el proceso educativo. Según la investigadora mencionada, apoyada en Kaufman y Alberto (1978), debe señalarse la excesiva preocupación por los aspectos cuantitativos de muchos de estos estudios en detrimento de los aspectos cualitativos. No obstante se reconoce que los estudios de este tipo son importantes máxime si en ellos se conjugan los diseños de la investigación cualitativa y cuantitativa.

La generalización de los resultados de este tipo de estudios, siempre han estado en entredicho debido a que son estudios de pequeña escala. Dueñas (1990), hace referencia a la utopía que sería considerar estos resultados de aplicación

universal, máxime si se considera que las variables humanas y situacionales nunca pueden ser totalmente controladas.

Aunque es muy difícil la generalización de estos resultados, en cuanto al avance escolar, según Mac Millan (1986 citado en Dueñas 1990), no es asombroso el desarrollo de estos estudiantes comparados con sus pares, toda vez que esos niños y niñas avanzan muy poco en cualquier situación. Estos autores plantean, sin embargo, que parece que los procesos de integración que vinculan de forma activa a los padres de familia dan mejores resultados.

En cuanto a la adaptación social, Mac Millan (1986 citado en Dueñas 1990), asevera que todo indica que la integración escolar no mejora su status social y que sigue siendo menos aceptado que sus compañeros normales, por lo que el autor estima necesario investigar sobre las causas subyacentes en las dinámicas de aceptación y rechazo, que seguir constatando lo del status social. *"Quizás la situación anterior no deba ser considerada de forma tan drástica, pues se estima que aproximadamente una sexta parte de los niños con retrasos mentales educables (ligeramente retrasados), es sociométricamente tan aceptada como la media de los niños normales."* (Gottlieb, 1980, p. 119 citado en Dueñas 1990, p. 297).

1.2.1.2 Estudios de eficacia. Los estudios de eficacia en integración que se han realizado, comparan los progresos de los estudiantes con necesidades educativas especiales escolarizados en aulas especiales -dentro de la escuela-, con los de los niños y niñas integrados al aula regular. Muy pocos han comparado a los niños y a las niñas integrados en la escuela ordinaria y a los de escuelas especiales. *"Los pocos estudios realizados comparando niños y niñas integrados con niños y niñas de escuelas especiales han contribuido de manera importante a impulsar el proceso de integración, al poner al descubierto la escasa efectividad de las clases especiales. Dichos estudios han demostrado que los estudiantes de aulas especiales no avanzan más, ni en rendimiento escolar ni en adaptación social que*

en las clases regulares." (Dunn, 1968, Christipolos, Renz, 1969, & Budoff, 1972, citados en Dueñas, 1990, p. 294).

1.2.1.3 Estudios de actitud. En el ámbito psicoeducativo existe la opinión generalizada de que las actitudes docentes pueden afectar, de modo intenso, el rendimiento de los estudiantes. Desde este contexto se ha planteado la importancia del estudio de las actitudes del profesorado ante el principio de integración escolar. Las investigaciones sobre el tema han puesto de manifiesto cómo, en última instancia, el éxito o fracaso de la integración escolar depende de las actitudes docentes hacia la misma y hacia los sujetos integrados (Martín 1974, Mac Millan 1976, citado en Abós, 1986, p. 193).

Según Pilar Abós (1986), los trabajos de investigación que han estudiado las actitudes docentes, han considerado tres tipos de variables:

1. El primer grupo está centrado en aquellas variables que podrían denominarse como estáticas, referidas principalmente a datos objetivos de los docentes, tales como edad, sexo, y área geográfica del ejercicio profesional (Harasymiw, 1975; Mandell & Strain, 1978; Price, 1981, citados en Abós, 1986, p.194). Los datos que dichas variables arrojaron permitieron señalar la correlación negativa que se da entre años de experiencia docente y actitudes positivas hacia la integración (Mandell & Strain, 1978 citados en Abós, 1986, p.194). El nivel de apoyo administrativo y la existencia de apoyos psicopedagógicos han sido, entre los factores estáticos, los más correlacionados con actitudes positivas (Larrivee & Cook, 1979, citados en Abós, 1986, p. 195).

2. El segundo grupo, toma como variables independientes el contacto y la experiencia con niños deficientes (Yates, 1973; Glass & Meckler, 1972 citados en Abós, 1986, p. 195). Estos estudios han demostrado que uno de los factores que más condicionan las malas actitudes y prejuicios, es la falta de experiencia del trabajo

con esta población (Payne & Murria, 1974 citados en Abós, 1986, p.195). Otras investigaciones, que el contacto y conocimiento de la población, genera actitudes positivas hacia su integración (Higgs, 1975, citados en Abós, 1986, p. 195).

3. Y el tercer grupo, está compuesto por estudios que han tomado como factores determinantes en las actitudes de los docentes, su entrenamiento y su formación teórico-práctica en el área de la educación especial. Como primer acercamiento al problema, el trabajo de Mac Millan y Col (1974) (Abós, 1986, p.195), se refería al hecho de que la mayoría de los docentes de educación regular no ha tenido una preparación adecuada y un contacto suficiente con sujetos especiales; los investigadores, plantearon la correlación positiva entre esta variable y la aceptación de los niños integrados.

1.2.2 Investigaciones internacionales realizadas en la década del 90 y principios del siglo XXI. Las ventajas y desventajas de la integración educativa en las anteriores décadas -indagada por los estudios presentados en el ítem antes mencionado, y por otros estudios- impulsa un número importante de investigaciones que tienen como propósito valorar el alcance y las repercusiones de este tipo de programas. Sin embargo, los datos que éstas arrojan no son concluyentes *“posiblemente, como lo señala Söder (1997), las investigaciones plantean preguntas sobre la integración o segregación de los alumnos que no pueden responderse solamente desde este tipo de estudios y se olvidan cuestiones que son más relevantes”* (Marchesi, 2004, p. 46).

Hodgson, Clunies-Ross y Hegarty (1984) retomados por Marchesi (2004), han señalado que existen dos tipos principales de criterios para determinar el éxito o fracaso de los programas de integración: el desarrollo de los alumnos integrados, y los cambios que se producen en los centros de integración.

En torno al primer criterio, una importante línea de investigación es la que se ha realizado desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia -Italia-, dirigida por el doctor Nicola Cuomo, quien a través de una serie de Monografías, realiza una serie de estudios de caso que permiten evidenciar los desarrollos que logran un grupo de estudiantes integrados en un tiempo determinado. El estilo de la investigación que Cuomo y su equipo realizan, se caracteriza por la permanente discusión sobre la experiencia-verificación en el terreno.

Los resultados de la investigación de este autor, ha permitido demostrar no solamente que los estudiantes integrados logran importantes desarrollos, sino, además, que a través del apoyo en bases investigativas, Italia es uno de los países con mejores prácticas integradoras. Sus trabajos han permitido pensar la cotidianidad escolar para replantearla al descubrir que a través de unas adecuadas prácticas pedagógicas, los docentes pueden encontrar otros modos, otras formas de lograr desarrollos en esta población, y que la integración es una buena oportunidad para transformar la educación en general.

Steinberg y Tovey (1996), citados por Marchesi (2004), después de revisar las investigaciones llevadas a cabo en EE.UU., señalan que la heterogeneidad de las condiciones de discapacidad hace prácticamente imposible comparar los resultados de la integración frente a las escuelas especiales.

Un estudio longitudinal, realizado en EE.UU., Cole y Meyer (1991), *“no comprobó diferencias en adaptación social de alumnos con problemas de aprendizaje educados en distintos ambientes de aprendizaje. Sin embargo, las habilidades sociales de los grupos segregados no se mantenían a lo largo del tiempo con la misma consistencia que las del grupo integrado”* (Marchesi, 2004, p. 51).

Los datos obtenidos por Farell y Scales (1995), en una escuela infantil demuestran que los niños discapacitados cuando tienen que elegir a un compañero para sentarse a su lado, escogen otro con discapacidad; lo mismo pasa entre los niños considerados “normales.”

La posición que mantiene Hegarty (1993) -en torno al primer criterio-, después de revisar las investigaciones disponibles, consiste en que la integración es la opción educativa más favorable, ya que ninguna investigación ha demostrado lo contrario.

Con respecto al segundo criterio, Marchesi y otros (1991), señalan que el proyecto educativo de los centros de integración es la variable más importante que predice los mayores progresos de dicho proceso en éstas.

Según Hegarty (1993), la investigación realizada en torno a este criterio ha permitido identificar un conjunto de prácticas que favorecen la educación de los mencionados estudiantes: instrucción basada en sus necesidades, tener en cuenta su ritmo, y utilizar materiales que lo apoyen; tener en cuenta el tiempo adicional que requieren, y la cooperación entre estudiantes.

Para Skrtic (1991), retomado por Marchesi (2004), la organización flexible de las escuelas es otro de los factores que facilitan la integración de estos estudiantes; considera que las escuelas integradoras deben cambiar su cultura, su organización, y la forma de trabajo entre los maestros.

Otro de los aspectos que han determinado el éxito o fracaso de la integración, ha sido la actitud de los diferentes actores ante la integración. Vlachou (1994;1999), en el estudio etnográfico que realiza en una escuela primaria, determina que las actitudes negativas hacia la integración que tienen los maestros radican en varias cuestiones: las ideas que los maestros se han forjado -resultado del proceso histórico obviamente- sobre la posibilidad de aprender que tiene dicha población; el

basamento que éstos han hecho sólo en las características -generadas desde el déficit- del estudiante; las insatisfacciones que sienten ante una integración por decreto; el nuevo contexto social donde trabajan los maestros -específicamente la mirada que se le ha dado a la escuela desde el mercado-; y la cantidad de nuevas funciones que surgen de ésta mirada a la escuela.

En los años 90, además, España y México realizaron convenios de investigación en los dos países. La investigación Integración educativa (descrita en port@l sep. 2003), constituye un esfuerzo de las dos naciones para apoyar proyectos de investigación que aumenten su calidad educativa. El proyecto arriba mencionado, se ha desarrollado en cuatro momentos distintos de acuerdo con su magnitud:

- Ciclo escolar (1995-1996). **Integración educativa:** perspectiva internacional y nacional. Ciclo que tenía como objeto conocer cuál era la situación del proceso de integración educativa en el país. Esta investigación hizo patente la necesidad de emprender la integración educativa de una manera sistemática, planeada y con evidencias empíricas respecto de su viabilidad.
- Ciclos escolares (1996-1997 y 1997-1998). **Integración educativa:** actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un sistema de seguimiento de los niños integrados. Fue la segunda fase de la investigación general, organizada con base en dos vertientes: a) consolidación, cuyo objetivo era reforzar el trabajo en las escuelas que participaron en la fase anterior; y b) incorporación de nuevas entidades, lo que implicó la ampliación del proyecto a otros Estados que demandaban su incorporación.
- Ciclos escolares (1999-2000 y 2000-2001). **Integración educativa:** su objetivo está en propiciar las condiciones que les permitan a los niños y niñas con necesidades educativas especiales integrarse exitosamente a las escuelas y a las aulas regulares.

De otra parte, en la facultad de Estudios Superiores de Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, se originó a fines de los noventa, un proyecto de Investigación denominado: *Estudio sobre la integración educativa a nivel nacional: problemas, prácticas y perspectivas*.⁸

La Dirección General de Asuntos sobre el Personal Académico [DGAPA-UNAM] en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT, P-p. 97-99), evaluó y aceptó dicho proyecto, el cual está sostenido en tres ejes:

1. La necesidad de conceptualizar al sujeto de la educación especial desde una perspectiva multirreferencial.
2. Constituir una Red Nacional de Investigadores y participantes sobre la Integración Educativa, así como la programación y realización de encuentros, y la edición de los productos que dicha Red fuera generando.
3. Y poner en marcha una propuesta de integración educativa en una institución escolar privada.

En el marco del eje dos, la Red Nacional nació como una preocupación por gestar un espacio en donde se pudiera intentar construir la pluralidad de realidades en México, en relación con las prácticas de educación especial, y las experiencias de integración que se estuvieran dando. Un segundo interés, consistió en abrir un espacio plural y multidisciplinario, en aras de comenzar a incidir en un esfuerzo colectivo por documentar lo indocumentado, por escribir lo no hablado pero sí actuado, por apalabrar el silencio angustiante y soterrado de los sujetos inscritos en las prácticas de educación especial; y el tercer interés, tenía que ver con disponer de un marco de referencia para una posible valoración del quehacer en el campo con sus vicisitudes, avatares, complejidades y contradicciones.

⁸ Red internacional sobre integración escolar.

La Red está inscrita dentro del proyecto de investigación *Estudio nacional sobre integración educativa*, del proyecto de Investigación curricular de la Unidad de interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación de la facultad de Estudios Superiores, Iztacala, de la Universidad Autónoma de México.

Como resultado de este trabajo, la Red se convirtió en un organismo internacional de investigadores y participantes sobre integración educativa, entre los que figuran además, profesores, padres de familia de Chile, Argentina, Brasil, Costa Rica, Estados Unidos, España y México.

1.2.3 Investigaciones en diversidad educativa. Fernández (2004) explica que trabajar en atención a la diversidad educativa, requiere conocer el estado de la cuestión en cuanto a resultados de investigaciones previas, para poder establecer comparaciones y hacer aseveraciones conclusivas sobre las técnicas y modalidades de trabajo más adecuadas.

Este autor plantea que las investigaciones de los años 80 -se podría complementar que también, más de la mitad de los 90- se situaron en diseños experimentales o cuasi-experimentales para evidenciar cambios como consecuencia de intervenciones diferenciales, pero la dimensión del aula ha seguido condicionando la metodología hasta identificarla prácticamente con la estadística no paramétrica y los diseños mixtos “cuali-cuanti”; esto ha hecho que se den cada vez más valoraciones cualitativas que interpretan los significados de la diversidad educativa hasta identificar los contenidos más relevantes de la intervención, al margen de hipótesis y variables previamente definidas.

Al hacer una revisión de todos los artículos publicados durante cinco años en el *Journal of learning Disabilities*, Baumberger y Bangert (1996) concluyeron que el 80% aplicaban métodos sin intervención, y el otro 20%, con intervención. “De estos, el 55 % (11 % del total) utilizaba técnicas básicas, predominando las descriptivas, los Anovas de una vía y los Chi cuadrados, mientras que el 32% %

de los artículos (6,4 % del total) presentaban análisis intermedios como Anovas factoriales, comparaciones múltiples post-hoc y regresiones, y el 13% restante (2,6 % del total), utilizaba análisis multivariados, Manovas, Mancovas, discriminantes y conglomerados” (Fernández, 2004, p. 37).

Como se puede ver, los métodos comparativos son los que predominan; esto se podría explicar desde el interés de los investigadores en pedagogía diferencial por conocer las diferencias apreciables entre los estudiantes.

Además de lo anterior, Fernández asegura que en investigaciones realizadas por Finn (1999), sobre la cantidad de discentes en el aula, determinó que las clases en donde hay menor número -20 estudiantes aproximadamente- permiten mejores rendimientos de su parte. Esto despierta mayor interés en el estudiante, ya que el maestro tiene tiempo para las necesidades de cada uno brindando una educación casi individualizada -no desde la soledad, sino desde el interés-, además de los importantes vínculos afectivos que se tejen entre el maestro y los estudiantes. Estos resultados están apoyados por otros estudios, como los de Morsink (1991).

Fernandez argüye, además, que las investigaciones que se han realizado hasta el momento en integración, han permitido forjar otros modelos de atención considerados exitosos, recogidos por la Federación Americana en Six Promising Programs for Raising Student Achievement.

1.2.4. La investigación en integración educativa en Colombia. La revisión del estado del arte de la investigación en integración educativa en Colombia, se realizó en cinco ciudades: Medellín, Barranquilla, Bogotá, Cali y Manizales. La mayoría de las investigaciones detectadas en Medellín, Manizales y Barranquilla, corresponde a trabajos de grado, para optar por el título de Magíster en Educación Psicopedagógica, realizados por la Universidad de Antioquia, en Medellín, y en convenio con la Universidad de Manizales, en Manizales, y con la Universidad del Atlántico, en Barranquilla.

Muchas de estas investigaciones como se dijo anteriormente, comprendieron al sujeto con necesidades educativas especiales, como aquel con discapacidad cognitiva solamente. Esta comprensión del sujeto se debe posiblemente a que en Colombia, inicialmente, referirse a población con necesidades educativas especiales, era lo mismo que hacer referencia a discapacidad cognitiva. Estos estudios, buscaron determinar la eficacia de los procesos de integración de estos estudiantes al aula regular, valorada desde el desarrollo de aprendizajes en diferentes áreas: matemáticas, lectura y escritura, y música, entre otras. (Correa, Múnera & Betancur, 1992; Soto, Ramos & Patiño, 1995; Bustillo, Jatib & Jinet, 1995; Aristizábal, Escobar & Quintero, 1995).

Algunas de las investigaciones se ajustan a la tipología de investigación que Dueñas (1990) planteó como descriptiva (Correa, Múnera & Betancur, 1992); y de actitudes (Giraldo, Pulgarín, 1995; Aristizábal, Escobar & Quintero, 1995; Cardona, Martínez & Torres, 1995; Arias & Sánchez, 1997).

En la ciudad de Bogotá, a pesar de que es muy poca la investigación que existe sobre el tema, se abre el perfil de investigación a otras posibilidades. De las tipologías relacionadas en las otras ciudades, sólo se encuentra una investigación descriptiva (Jiménez & Peralta, 2001). Se detecta, además, una investigación acción-participativa, que propende por la construcción de un sistema de comunicación aumentativo y alternativo (Santoyo, 2003); y otra, cuyo perfil es evaluar el proceso de integración que se ha dado en algunas instituciones de Bogotá para integrar a estudiantes sordos (Méndez, 2004).

En la revisión que se realizó en Bogotá, se encontraron dos investigaciones de pregrado, que se registran en el presente trabajo debido a la actualidad e importancia de las temáticas: en una de ellas, se investigó sobre las representaciones sociales del proceso de integración de alumnos con ceguera en una institución de la capital (Acevedo & Corrales, 2000). En la otra investigación, se

evaluó el proceso de integración escolar del niño con características autistas y Síndrome de *Asperger* al aula regular, en una institución de la ciudad (Ángel, Forero & Victoria, 1997).

Las investigaciones revisadas en la ciudad de Bogotá, abren la categoría que las otras habían cerrado al comprender al sujeto con necesidades educativas especiales, no sólo como aquél con discapacidad cognitiva, sino además con el que tiene limitación auditiva y el autista, entre otros. Una de las posibles explicaciones de esta posición, podría ser que estas investigaciones son más recientes, o, quizás porque fueron realizadas en otras universidades diferentes de las enunciadas líneas atrás en este trabajo. Las investigaciones encontradas en esta ciudad, desde la perspectiva metodológica, responden a un enfoque diferente: combinan lo cualitativo con lo cuantitativo; además, no se dedican solamente a contar o a describir la eficiencia de los programas de integración en las instituciones, sino que también consideran la evaluación de los procesos y las representaciones sociales que tiene parte de la población en situación de discapacidad.

1.2.4.1 Resultados de las investigaciones. Las investigaciones en actitudes, consultadas en Colombia, no sólo hacen referencia a la actitud del maestro hacia la integración, sino que también se refieren a cómo ve el maestro el proceso de aprendizaje del niño y la niña integrados, y a cómo influyen en estos maestros los procesos de capacitación y sensibilización sobre la integración de esta población (Gaviria & Atehortua, 1992; Cardona, Martínez & Torres, 1995; Arias & Sanchez, 1997). Otras investigaciones se han dedicado a la sensibilización de los padres de familia ante la integración (Aristizábal, Escobar & Quintero, 1995; Balanza, 1996); unas más, han reflexionado sobre las actitudes de los compañeros (pares) de los niños integrados (Giraldo & Pulgarín, 1995).

Los resultados de estas investigaciones demuestran que en Colombia, el mayor problema que ha tenido la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, es la actitud de los docentes, la cual mejora notoriamente luego de procesos de sensibilización y capacitación sobre temáticas que les permitan conocer cuáles son las necesidades educativas especiales de estos niños y niñas, cuáles son las propuestas que la pedagogía hace para atenderlos, y cómo se materializan éstas en las didácticas; además de conocer cuáles son las adaptaciones curriculares que se deben realizar para transformar las instituciones educativas que los atienden. La actitud de los docentes mejora cuando cuentan con un equipo de apoyo especializado. Igualmente, la actitud de los padres de familia de los niños y niñas que comparten el aula con un estudiante con necesidades educativas especiales y de sus mismos compañeros de grado, mejora luego de procesos de sensibilización y capacitación.

Las investigaciones que se han realizado sobre la eficacia de estos programas en Colombia, han hecho énfasis en el desempeño en lectura, escritura, matemáticas y en otras áreas, por medio de la utilización de propuestas pedagógicas adaptadas para estos niños y niñas, las cuales han tratado de demostrar el valor del contexto integrador en el desarrollo de dichos aprendizajes (Isaza & Ramírez. 1992; Soto, Ramos & Patiño. 1995. Bustillo, Jatib & Jinet. 1995. Molina, Pedrosa & Pagano. 1996).

Estas investigaciones han arrojado como resultado el desarrollo de habilidades de los estudiantes integrados en las áreas abordadas; y se pone de manifiesto el apoyo que representa la actitud de los compañeros para jalonar dichos procesos. Los estudios descriptivos se han centrado en estudiar los procesos de integración, sus aciertos en el aprendizaje para los estudiantes, y las diferentes estrategias que se pueden utilizar en estas experiencias (Jaramillo & Polanco, 1992; Correa, Múnera & Betancur, 1992; Jiménez & Peralta, 2001).

Una investigación exploratoria realizada en 19 escuelas integradoras de la ciudad

de Manizales, buscó determinar si la escuela potencia o no el desarrollo socioemocional de los estudiantes integrados; y arrojó como resultado el papel determinante de la escuela en dicho proceso, y la influencia de la actitud del docente para mejorar o empeorar la autoestima de los niños y las niñas (Secretaría de Educación, Municipio de Manizales- Universidad de Manizales. 2001).

1.2.5 Otras investigaciones sobre integración. Luego del concurso que el Ministerio de Educación Nacional realizó en el 2001 sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) sobresaliente, "*mérito a la integración educativa*", -el cual tuvo como propósito hacer un reconocimiento a las instituciones educativas que realizan procesos de integración de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (nee), asociadas a una condición de discapacidad o de capacidades o talentos excepcionales- éste contrató con la Universidad Minuto de Dios, la realización de una caracterización de las propuestas enviadas por las 240 instituciones educativas que participaron en el mencionado concurso, a partir del estudio de los documentos enviados por estos establecimientos, con el fin de observar algunas tendencias en sus proyectos. Dicha caracterización fue denominada como "*una mirada a la integración del niño con necesidades educativas especiales al aula regular, en el contexto nacional.*"

La primera parte de la caracterización, ofrece datos descriptivos sobre algunos aspectos relacionados con la forma como se presta el servicio en el país a la población con *nee*. Entre los resultados de esta parte, se destaca lo siguiente:

- ◆ De las 240 instituciones que participaron, 174 (72.5%) son oficiales, y 66 (27.5%) privadas.
- ◆ 220 (92%) son urbanas, y 20 (8%) rurales.
- ◆ 101 (42%) reportan entre 2 y 5 años de experiencia en el proceso de integración; 91 (38%) entre 6 y 10 años; 24 (10%) entre 11 y 15 años; y las restantes 24 (10%), manifiestan mayor tiempo de experiencia en este proceso.

Esto demuestra que es en los últimos años y, específicamente, a partir de la promulgación de la nueva Constitución Política del país en 1991, y de la Ley General de Educación (115/ 1994), -normas en las que se determina la responsabilidad del Estado en la atención educativa de las personas con limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales-, que se incrementó la matrícula de este grupo poblacional.

- ◆ 144 (60%) instituciones integradoras contemplan los niveles de preescolar y básica primaria únicamente. Aunque otras instituciones ofrecen los niveles de básica secundaria y media, la mayoría de los estudiantes integrados se encuentra ubicada en la primaria.

- ◆ Las 240 instituciones que participaron en el concurso, reportaron 7.742 estudiantes con *nee* asociadas a una condición de discapacidad, o de capacidades o talentos excepcionales matriculados; desafortunadamente, el instrumento de recolección de información no permite diferenciar el número de estudiantes según su condición de discapacidad, o capacidades, o talentos excepcionales.

- ◆ Únicamente 3 instituciones de las que participaron, sólo integran niños con capacidades o talentos excepcionales.

- ◆ Mientras que 141 instituciones, reportan la integración de estudiantes con limitaciones sensoriales (visuales y auditivas), 29 lo hacen con niños con deficiencia cognitiva o retardo mental, 17 con Síndrome de Down, y 6 con autismo.

- ◆ 118 (49%) instituciones atienden a un sólo tipo de discapacidad, y 122 (51%) atienden a dos o más tipos de población.

- ◆ Sobre la existencia de las aulas de apoyo especializado, entendidas como un conjunto de servicios, estrategias y recursos de apoyo al proceso de integración, 134 instituciones afirman contar con ellas, 99 que no las tienen, y 7 no suministran esta información.

En la segunda parte del documento, realizan un análisis que denominan Sentidos de la integración que subyacen a las propuestas presentadas, por las instituciones participantes y la forma como asumen el componente pedagógico-curricular.

Desde la mirada de las investigadoras, se definieron tres sentidos: uno de los cuales predomina en la propuesta de cada institución integradora:

El primero, y que constituye el enfoque asumido por la mayor parte de los colegios, es el *instrumental*, en el que las acciones y esfuerzos para responder a las demandas de la integración, se centran en la obtención, adecuación, o dotación de objetos: plantas físicas, materiales, tecnologías y terapias, que se consideran elementos muy importantes en este proceso. No se plantea la pregunta por el deseo del niño o del joven, pues los profesionales tienen la *certeza* sobre lo que a él le conviene.

El segundo, es el *estratégico*. En éste, las acciones se ejercen principalmente sobre personas, para sensibilizarlas, motivarlas, capacitarlas, involucrarlas; o, sobre sucesos sociales, para organizarlos. En ésta se considera la integración escolar como una estrategia privilegiada para la socialización del sujeto.

El tercer sentido, dentro del cual se ubicaron muy pocas instituciones educativas, es el *complexo*, cuyas acciones se aplican sobre la incertidumbre, la pregunta, y sobre la reflexión conjunta en torno al proceso de integración. Se acepta que no hay verdades o certezas absolutas, y que las decisiones y las acciones responden a fuerzas del contexto: intereses, necesidades, deseos, voluntades, que ubican en ese momento, como mejores o más válidos, a algunos discursos. En este caso, no se excluyen las acciones sobre las cosas y las personas, pero ellas responden a la reflexión, al cuestionamiento, a la duda, a la apuesta por ciertos cambios.

Desde esta perspectiva se reconoce la condición histórica del sujeto y su protagonismo frente a las decisiones que tienen que ver con su vida. La escuela se concibe como una opción más en el proceso de socialización o acercamiento a la sociedad, en la que no todo está resuelto, ni todo es fácil; pero, en cambio, sí es un lugar en el que ocurren múltiples tensiones y conflictos, algunos de los cuales se derivan de la integración de niños con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Sobre el segundo aspecto que se decide abordar, lo pedagógico y curricular en los proyectos presentados, se señala la tendencia en los documentos de anunciar acciones, tácticas o conceptos, que no son desarrollados, asumiendo que los demás entienden lo mismo frente a ellos; y también, el énfasis puesto sobre los procesos de carácter metodológico (procedimientos para enseñar), y didáctico (fórmulas para lograr los propósitos de aprendizaje), identificando de esta manera la pedagogía como un medio de transmisión de algo ya determinado por otros.

En torno a las propuestas pedagógicas y curriculares, las investigadoras identifican dos tendencias en los proyectos, referidas específicamente al papel que juegan docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje: la heteroestructuración, entendida como la acción de alguien que sí sabe, ejerce sobre otro, ignorante y pasivo, sin intereses ni deseos, para transmitirle un conocimiento ya elaborado y considerado verdadero, adecuado a las necesidades de la sociedad, a través de las técnicas apropiadas, para que el otro lo adopte. Se trata de una relación que va en un único sentido: del docente al estudiante, buscando la transformación de este último, pero sin que la acción incida sobre el docente ni sobre el conocimiento.

Desde esta perspectiva, asumida por la mayor parte de las propuestas presentadas, la integración es un *favor* que realiza la escuela para hacer con el niño lo que se considera socialmente más conveniente.

De otra parte, la inter-estructuración asume al sujeto estudiante como un co-agente, es decir, el que hace con otro, donde ese otro puede ser el docente o el conocimiento. En la medida en que el conocimiento es complejo, no se piensa en su transmisión, sino en su reconstrucción por parte del sujeto. La relación entre docente y estudiante puede considerarse como una transacción, pues cada parte operará de manera diferente sobre el mismo objeto del conocimiento. En esta perspectiva, el sujeto es protagonista de la historia, pues participa en la producción de nuevos sentidos o significados.

En dicha investigación surgen las siguientes preguntas: ¿será que la escuela que suele organizarse para la homogeneidad, como lo han demostrado varios estudios sobre la educación formal, es la propuesta más apropiada para reconocer y atender la diversidad?; ¿por qué esa marcada tendencia -apreciada en muchos proyectos- de tratar de ignorar, reducir o disolver la diferencia? En estos proyectos se propone convertir a los niños, en particular a aquellos que presentan una deficiencia, en lo más cercanamente posible a como son los niños "normales".

En resumen, este estudio, constituye un documento crítico que muestra la necesidad de ir más allá de lo evidente, cuando se tiene la intención de comprender y actuar mejor en los procesos de integración.

1.3 JUSTIFICACIÓN

El advenimiento de los nuevos tiempos y el auge en la alta Modernidad de movimientos sociales incluyente y democráticos, además de las nuevas propuestas de justicia (caso de la de Rawls), han dado lugar a plantear nuevos principios para las sociedades de hoy:

- Principio de la igualdad: igualdad en el reparto de los derechos y deberes básicos.

- Principio de la desigualdad compensatoria: *“Las desigualdades sociales y económicas sólo podrán ser admitidas por una teoría de la justicia en el caso de que los beneficios que generen sean compensadores para todos y, particularmente para aquellos menos aventajados.”* (Colom & Mélich, 1997, p. 108).

Estas nuevas posturas que reclaman o sustentan la igualdad y la equidad, han posibilitado que se generen luchas y propuestas teóricas que buscan el reconocimiento de las diferencias de etnia, cultura, género, (Fraser, 2000); además, han permitido que otros grupos que buscan su reconocimiento se unan a esta búsqueda, tal es el caso de las poblaciones en situación de discapacidad.

En los movimientos sociales de la década de los años 50-70, participaron también, los padres de familia y las personas en situación de discapacidad. Uno de los aspectos que los convocaba era el reclamo por la equiparación de las oportunidades, y la normalización de sus ambientes; tal es el caso de la posibilidad de acceder a la educación. *“La escuela común, creada para los niños definidos como normales por el discurso social, se ve ahora compelida a integrar a aquellos niños que resguardan sus fronteras hacia fuera. A la escuela común se le pide que eduque a los niños que no aprenden, a los niños que la definían por la negación, es decir, por lo que ella no es.”* (Kupfer & Petri, citados en Filidora, 2003, p. 56).

Surge, entonces, la propuesta de integración escolar como la opción más pertinente de atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, fruto de una condición de discapacidad. Esta tendencia se hace más fuerte en las últimas décadas del siglo XX, y aparece como contraproposición al entendimiento que se le ha dado a la educación especial, la cual ha sido entendida como un sistema aparte y paralelo del sistema educativo ordinario; mas, ésta ha sido duramente cuestionada por considerarse también basada en el déficit de los estudiantes, y por ser aún portadora del estigma con que se han evaluado y valorado a los estudiantes considerados en situación de discapacidad. Hoy se

clama por verdaderos procesos de inclusión -que superen los de integración- que propendan por el respeto a la diversidad; es decir, desde este enfoque incluso se pretende la construcción de una escuela para “todos”. La escuela regular, se debe transformar para atender las diferencias de sus estudiantes, pero el país aún hoy está en el proceso de integración, con algunos avances teóricos sobre la inclusión.

La investigación que se ha realizado en el país, más que tratar el proceso de integración para evaluarlo, reflexionarlo, negarlo o dimensionarlo, se ha quedado en describir algunos programas, en implementar otros, y en analizar las actitudes de los diferentes actores -a excepción de la caracterización que se realizó con la Universidad Minuto de Dios- Se requiere, entonces, ejecutar un trabajo en profundidad que permita recoger los significados, comprensiones y sentidos que tienen las instituciones que atienden educativamente a la población que ocupa; teniendo en cuenta, además, las bases teóricas y metodológicas en que se apoyan, el soporte con el que han contado, y el papel que han jugado en el mejoramiento o no de la calidad de vida de los estudiantes integrados.

La novedad del estudio, radica en iniciar a nivel doctoral, la realización de investigaciones que permitan reconocer cuáles son los significados que las instituciones tienen del proceso de integración, cómo ha sido el proceso de integración de la población con necesidades educativas especiales en el país, cuál ha sido el impacto del proceso en la población beneficiada, cuáles son las fortalezas y debilidades que los diferentes actores le ven al proceso, cómo se han transformado las instituciones y el sistema educativo en pos de la atención de la diversidad de sus estudiantes, y cómo han ido evolucionando las concepciones que se tienen sobre la integración, para ir acercándose a verdaderos procesos de inclusión. La presente investigación, sólo es un primer paso; se espera que sea una de las bases que genere líneas de investigación en la temática que permitan reconocer, analizar y profundizar sobre lo propuesto.

El propósito principal, es construir teoría sobre los significados que subyacen a las comprensiones que tienen los diferentes actores -padres de familia, maestros y administrativos-, a partir de la comparación constante de la información recogida en las entrevistas y en la observación realizada a cinco experiencias, de igual número de instituciones, ubicadas en cinco zonas geográficas diferentes: Bogotá (Cundinamarca), Manizales (Caldas), Galapa (Atlántico), Copacabana (Antioquia) y Lérída (Tolima), las que han sido consideradas por el Ministerio de Educación Nacional en el 2001 y el 2004, como significativas, en torno a la atención educativa de niños, niñas y jóvenes -considerados con necesidades educativas especiales-.

El interés en la realización de esta investigación, se apoya en el hecho de que como lo plantea Zuluaga (1999), las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas.

1.4 OBJETIVOS

1.4.3 Objetivo general

- Construir teoría sobre los significados que subyacen a las comprensiones que existen sobre el proceso de *atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas*, a través de la comparación constante de las cinco experiencias consideradas significativas en el país: Cundinamarca, Caldas, Atlántico, Tolima y Antioquia.

1.4.4 Objetivos específicos

- Comprender el significado que han dado cinco instituciones educativas consideradas con experiencias significativas -Cundinamarca, Caldas, Atlántico, Tolima y Antioquia-, al proceso de atención educativa de niños, niñas y jóvenes con

necesidades educativas especiales, la fundamentación teórica en la que se apoyan y el proceso metodológico que les subyace para poderlos explicar.

- Comparar las interacciones y los patrones de acción de las cinco experiencias significativas, para analizar las relaciones internas y externas que se dan en cada una de ellas y entre ellas.
- Comparar la teoría sustantiva que surja con la teoría formal, para construir nuevos marcos de sentido sobre las categorías abordadas y las emergentes.

SEGUNDA PARTE

Contexto teórico

El presente referente teórico aborda tópicos relacionados no sólo con el proceso de integración como tal, sino además, con aquellos que han influido fuertemente en ella, o que han permitido que ésta se considere como una de las propuestas que facilita atender en igualdad de oportunidades a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales en los ámbitos naturales de educación: la escuela. En la investigación, se trata de sustentar teóricamente que la segregación de esta población es una respuesta a la no asunción de la diversidad del ser humano, y que para la aceptación de la diversidad de la población que ocupa, la educación, la escuela y la pedagogía se deben transformar.

En un primer momento, realiza una breve descripción de los movimientos que se han generado en el mundo en pos del reconocimiento de algunos grupos, los cuales han sido marginados por diferentes factores: género, etnia y color, entre otros. Determina, además, que la búsqueda del reconocimiento es la búsqueda misma de la aceptación de la diversidad o de la diferencia, dejando claro que esta última, es un factor inherente al “ser” humano.

En un segundo momento, señala cómo las familias y las personas con discapacidad -denominadas aquí para significar el paso de la lente del déficit a las posibilidades educativas, como personas con necesidades educativas especiales-, se han unido a las movilizaciones mundiales que reclaman su reconocimiento. Plantea cómo la OMS al tratar de visibilizar en 1981 a esta población, utiliza las denominaciones de *discapacitado* y *minusválido*, mismas que se manejan repetidamente para adjetivar la persona, más que para hacer referencia a su necesidad educativa; Esta Organización en el 2001, reestructura la clasificación para aportarle el

componente social, planteando la *discapacidad* como una construcción que se hace en la sociedad -basada únicamente en el déficit de la persona-, para significar que dichas personas lo que viven es una situación de discapacidad.

A continuación, se hace referencia al impacto que dichas comprensiones han tenido sobre la escuela y la pedagogía, las cuales han posibilitado que en éstas se entienda al sujeto como deficitario, que amerita una educación especial separado de sus coetáneos; y cómo los discursos de la diversidad y de la igualdad plantean, en un primer momento, su integración (como el inicio del reconocimiento); y, en un nivel conceptual más avanzado, su inclusión (como la posibilidad de diferenciarse); es decir, se pasa de la mirada del déficit a la necesidad educativa especial; y de esta necesidad educativa especial -término que aún sigue rotulando- a la mirada de la diversidad, lo que estaría significando la priorización de lo humano. En seguida, aborda cómo ha sido comprendido legal y operativamente este proceso en Colombia, para continuar haciendo una reflexión sobre la pedagogía y el papel de ésta en la propuesta de atención educativa de la población en mención; por último, se retoma la comprensión que se tiene de el niño, la niña y el joven con necesidades educativas especiales.

2.2 EL REDESCUBRIMIENTO DEL SUJETO Y LA ACEPTACIÓN DE SU DIVERSIDAD

El inicio de las transformaciones sociales a las que hoy se asiste, podría remontarse al siglo XVII, con la obra inmortal de Jean Jacques Rousseau, *El Contrato Social*, en la cual el autor muestra la falsa igualdad de la sociedad civil estructurada en el dominio del débil por el fuerte; además plantea, la necesidad de una nueva forma de asociación que defienda y proteja a la persona y los bienes. Para tal fin propone un nuevo contrato social, que sea pensado desde la voluntad de todos, esto es, desde la voluntad general, hecho que llevaría a una sociedad desde la perspectiva de Derecho en la que el Estado es posterior al individuo y,

por lo tanto, es la voluntad la que determina al individuo, la voluntad general y la voluntad de todos. Los principios que esta gran obra genera, sientan las bases de la democracia, se da una comprensión de hombre distinta, que conlleva una mirada antropocéntrica. Conceptos como soberanía, autonomía, democracia, sociedad, nación, Estado de Derecho y sociedad civil, hasta ahora aceptados y desprendidos de la obra del mencionado autor, deben transformar su sentido ante la inminencia del cambio.

El requerimiento del cambio está determinado por varios fenómenos: uno de ellos, es las transformaciones que han sufrido en la edad moderna el ámbito de lo político y, específicamente, las comprensiones sobre la justicia, las cuales hoy sustentan ideas como la equidad y la igualdad de acceso a las oportunidades. Esto hace pensar en una ley de la redistribución de lo económico y en un reconocimiento de los derechos y diferencias del ser humano.

Otro fenómeno que de allí deviene, tiene que ver con los movimientos sociales que se gestaron con tanta fuerza en los años 50-70, y que fueron generados por las minorías que buscaban su reconocimiento, las que según Touraine (2000) siempre ponen en cuestión una forma de dominación social, la cual quieren que sea abolida. Según este autor, en los movimientos de protesta pueden encontrarse tres categorías muy diferentes de iniciativas, siendo la tercera, la que le compete a este trabajo *“la del llamamiento al sujeto, a la vez como libertad y como cultura, llamamiento que encontramos tanto en los movimientos de mujeres como en los que se preocupan por las minorías”* (Touraine, 2000, p. 103).

Se asiste, entonces, a un cambio importante en las sociedades: la comprensión del concepto de comunidad, de cultura y de sociedad que antes se tenía, hoy es diferente. La comunidad, concebida como un grupo de homogéneos unidos por unos intereses comunes, hoy ha sido cuestionada; la desmembración de los grandes colectivos, los desplazamientos, las movilizaciones sociales, el

movimiento contracultural que reunió gran número de jóvenes en los años 60, han permitido que se den hibridaciones culturales, lo que ha permitido el auge del fenómeno denominado multiculturalismo.

La multiculturalidad de las regiones ha hecho que se retroceda de lo que antes se llamaban comunidades -formadas por actores de heterogéneas procedencias, intereses y capacidades que debían asumir las de la región en donde se localizaban para poder ser aceptados- a los colectivos. He aquí la lucha por el reconocimiento; he aquí la pérdida de la afinidad con las estrategias que en la Modernidad proponían la adhesión de los actores: la religión, las normas y la escuela, entre otras. *"El sueño de someter a todos los individuos a las mismas leyes universales de la razón, la religión o la historia siempre se transformó en pesadillas, en instrumento de dominación."* (Touraine, 2000, p. 22).

Los grupos que se han considerado no reconocidos -o minorías-, han iniciado sus luchas por el reconocimiento. Dichos movimientos han sido abonados desde disciplinas como la Sociología. Touraine (2000) plantea el *Rescate del sujeto*; Fraser (1997), la *Teoría del reconocimiento*; las Filosofías de la diferencia -las cuales no se pueden enunciar en singular sino en plural, ya que como lo plantea Rodríguez (1991), bajo esta denominación no se está recogiendo una corriente compacta y homogénea, sino algunos temas o referencias desarrollados por autores a veces enfrentados-, las cuales se han empeñado en la tematización de lo *mismo y lo otro*, debates en donde surge la determinación contemporánea de la noción de "diferencia."

Desde la mirada sociológica Fraser, explica que la lucha por el reconocimiento se convirtió en la forma paradigmática del conflicto político en los últimos años del siglo XX. Las exigencias de reconocimiento de la diferencia, han alimentado las luchas de grupos que se han movilizado bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, el género, la sexualidad y la situación de discapacidad.

Estas luchas se han dado en un mundo con exageradas desigualdades materiales. Este abordaje del reconocimiento -cultural- y la lucha por la igualdad -social- según la feminista mencionada, *"exige desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad, eso es lo que necesita la justicia hoy en día: redistribución y reconocimiento."* (Fraser, 1997, p. 19).

Las filosofías de la diferencia, han permitido reunir un buen número de filósofos: Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Klossowski, Deleuze, Derrida y Lyotard. Y los incluidos genéricamente en el llamado postestructuralismo: Bataille, Blanchot, Foucault y Kristeva, entre otros; aunque ellos no se declaran como merecedores de esta rama, sí han realizado aportes que se podrían ubicar aquí, y que han posibilitado situar filosóficamente lo que se ha comprendido por diferencia, lugar desde donde se ha generado un gran número de movilizaciones en búsqueda del reconocimiento de las minorías. Minorías que en el contexto de los países latinoamericanos muchas veces son las mayorías: las mujeres en Colombia, son el 52% de la población; los afrocolombianos, el 40%; la población en situación de discapacidad, el 12%; las etnias, el 8%; la población en situación de riesgo social por desplazamiento, el 12%; con todo, sólo una pequeña minoría ejerce la dominación.

El mundo que hoy aflora, sitúa a las sociedades frente a la urgente necesidad de replantear su estructura societal hacia nuevas formas que, de manera coherente, respondan a las dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas; hecho que exige reelaboraciones teórico-conceptuales alrededor de la educación.

En una sociedad en donde se acepta la diferencia y la multiculturalidad, en donde las bases ya no son las instituciones, sino el sujeto, en donde gana espacio lo

cultural y, específicamente, el reconocimiento de las diferencias desde la cultura, se debe deconstruir la representación social que se ha tenido de las minorías, en este caso, sobre las personas con discapacidad de 'incapacitados' para leerlos como diversos y con otras capacidades. Es desde allí, desde donde las instituciones educativas se han venido replanteando para atender la diversidad de sus estudiantes.

El término diversidad utilizado como resultado de los debates mundiales que se han dado desde las diferentes disciplinas, ha pretendido acabar con cualquier tipo de discriminación, además de abrir un amplio abanico respecto del ser diferente.

Según Lady Meléndez (2002), en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, hay dos acepciones del término diversidad. En la primera, el vocablo significa "variedad, desemejanza, diferencia"; y en la otra quiere decir concurso de "varias cosas distintas."

Según esta misma autora, *"la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad."* (Meléndez, 2002, p. 3).

Desde la filosofía de la diferencia y basados en la tematización de lo mismo y de lo Otro, lo Otro rara vez se plantea como lo negativo irreductible, sino que desde Platón, apunta hacia un concepto racional. Algo es algo porque no es Otro. Lo Otro, como negatividad radical es inhabitable; de ahí su sustitución por su diferencia como forma dinámica y relacional de pensar lo Otro en lo Mismo, de escapar a lo que Gómez Pin (retomado por Rodríguez, 1991) denominó *"escolástica de la carencia."*

2.2 LA DISCAPACIDAD COMO UNA DE LAS DIVERSIDADES

El término *discapacidad* históricamente, ha sido usado de diferentes maneras: en 1981, fue usado en la Clasificación internacional de la deficiencia, discapacidad y minusvalía (Ciddm) de la OMS, para tratar de visibilizar un numeroso grupo de personas hasta el momento invisibilizadas. Básicamente, la clasificación se basó en tres aspectos: *la deficiencia vista como la enfermedad, la minusvalía vista como la participación restringida, y la discapacidad vista como la acción limitada*. De la genérica deficiencia, se conciben entonces las otras dos apreciaciones: minusvalía y discapacidad. Esta mirada que se hace desde la salud permitió que se realizara el énfasis en el déficit y no, en la funcionalidad y posibilidad del ser humano, lo que llevó a que se privilegiara para su atención programas pensados sólo desde la salud o, al menos, en un mayor porcentaje.

Esta adjetivación de la persona, ha permitido la construcción de las representaciones sociales con las cuales hoy son vistas e incorporadas a la sociedad; las han demonizado, lo que ha permitido comprender al sujeto sólo desde el déficit y no desde la *situación* social que se ha generado. Es, entonces, la discapacidad una situación de discapacidad.

En los movimientos sociales que se vivieron con tanta fuerza en las décadas de los años 50 y 60, gran número de personas en situación de discapacidad y sus familias, se movilizaron para reclamar ante la sociedad sus derechos. Así, durante las dos últimas décadas del siglo pasado, se gestaron movimientos que posibilitaron algunos cambios relevantes.

A partir del Año internacional de las personas con discapacidad (1981), se dieron nuevos enfoques para los conceptos de discapacidad y rehabilitación. *"La visión médica tradicional sobre discapacidad incorpora los aspectos sociales. La participación restringida en las actividades educativas, laborales y sociales por*

parte de las personas con discapacidad ya no se considera como el resultado de sus limitaciones, sino como producto de las barreras sociales a su inclusión. Los derechos de las personas con discapacidad a tener las mismas oportunidades que los demás, en el seno de sus comunidades y sociedades, ya gozan de amplio reconocimiento. La discapacidad es reconocida como un problema de salud pública y en el modelo de atención se considera a la rehabilitación como un componente fundamental." (Velásquez, 2002, p. 1).

La clasificación de 1980 es actualizada en el año 2001 Ciddm-2, según la OMS. La nueva clasificación agrupa sistemáticamente distintos dominios de una persona en un determinado estado de salud. Esta nueva versión plantea que el funcionamiento se refiere a todas las funciones corporales, actividades y participación, como un término *baúl*⁹; de manera similar, *discapacidad* es usado como un término *baúl* para incapacidades, limitaciones en la actividad, o restricción en la participación. La Ciddm-2, también enumera, por primera vez, factores contextuales y personales que interactúan con estos constructos. En este sentido, proporciona un perfil útil del funcionamiento, de la persona en situación de discapacidad y de la salud del individuo en varios dominios.

Ciddm-2, se divide en dos: Clasificación internacional de la enfermedad (CIE) y Clasificación internacional del funcionamiento (CIF), lo cual dio pie a considerar que la mirada no sólo debe ser desde la salud, sino que hay muchas otras disciplinas que deben reflexionar sobre el funcionamiento de dicha población.

El término *baúl discapacidad* utilizado por la OMS -a pesar de los importantes esfuerzos que ésta hace para mejorar la connotación que socialmente ha privilegiado- sigue siendo el portador de la colonización de un espacio: el del otro, el del sujeto mirado desde la mismidad, pero desde la mismidad considerada *normal* y con su bipolar *anormal*.

⁹ Término utilizado por la OMS para hacer referencia a un conjunto de funcionamientos o limitaciones de la persona en situación de discapacidad.

Esta denominación ha posibilitado que se genere lo que Skliar (2003) llamó la alteridad deficiente.

Mediante esta clasificación y otras, con las que se ha tratado de visibilizar o nominar a la persona, se ha generado un estereotipo de persona: la discapacitada o deficiente. *“Mediante la acción de estereotipar se asignan atributos a una persona a partir de la clase o categoría en la que se le ha clasificado. Se trata pues de una creencia generalizada, exagerada, simplificada, asociada con o acerca de las costumbres y atributos de algún grupo social. Un estereotipo puede llevar al prejuicio y producir discriminación, ya que éste ayuda a adjudicar papeles en el transcurso de las relaciones sociales, sin que ello conlleve mucho esfuerzo. Papeles que se adjudican, no desde los logros o características personales, sino en función del grupo al que se pertenece y de las características atribuidas a dicho grupo. El estereotipo priva al sujeto de su carácter y lo homogeniza con el grupo”* (Soto & Vasco, 2006, p. 2).

De acuerdo con la definición que Moscovici propuso en 1981, y Álvaro en 1995, sobre la representación social, y a la diferencia que plantean el primer autor mencionado, y Jiménez y Aguado en el 2002, sobre el estereotipo, se podría considerar que el rótulo discapacitado surge de un proceso de estereotipación de una población. Es en las interacciones sociales en donde se ha fortalecido el concepto de normalidad y su binario anormalidad -desde la época de los encierros, según Foucault-, lo que ha posibilitado que el adjetivo utilizado para nominar el déficit de una persona se sustantive y se utilice para designarla: ciego, sordo, retrasado mental, entre otros. Dicha denotación, ha permitido que sobre esta población se construya un edificio de significados y que colectivamente sobre ellos haya, a nivel social, una representación que los limita, y que ha hecho que éstos se encuentren en una *situación* de discapacidad, generada más que por el déficit en uno de sus órganos o estructuras -asociado a un caso de salud- por la nube de significados que sobre el “adecuado” funcionamiento de las personas se ha tejido.

Desde Moscovici ¿cómo no considerar la discapacidad, como un término *baúl* que hace énfasis en la deficiencia del sujeto?, ¿cómo no comprender que ésta hace referencia al Otro como deficiente, es decir, como alteridad deficiente?

Desde los avances que se han logrado en torno a la mirada del sujeto, se han realizado nuevas propuestas de atención educativa a la población; tal es el caso de la integración a la escuela regular, la que ha llevado a mirar a estas personas más que desde el déficit, desde los apoyos que requieren para lograr con éxito su educación; de allí, se genera el término necesidades educativas especiales - apoyado y potenciado en el informe Warnock- *"La connotación Necesidades educativas especiales, surge de la evolución que han tenido los términos que han sido utilizados para referirse a poblaciones en situación de discapacidad, producto de una deficiencia. Propende específicamente por determinar las diferencias educativas existentes entre los estudiantes. Supera concepciones como minusvalía, discapacidad y deficiencia. Sugiere lo que ha de ser la práctica docente y pedagógica en el marco del trabajo de la escuela integradora."* (Soto & Alzate, 2003, p. 30).

Mas como lo plantea Skliar (2003), toda categorización lleva hacia idénticas representaciones de la exclusión: el deficiente es excluido por su deficiencia (limitación visual, auditiva, discapacidad motriz, cognitiva); y ahora, el niño con necesidades educativas especiales por su necesidad, las mujeres por género, los negros por la etnia. Éstas son algunas, entre muchas otras, de las adjetivaciones que llevan implícitos procesos de exclusión.

Es imposible negar la exclusión que se ha hecho históricamente de esta población bajo el rótulo de discapacitados, y ahora desde el de persona con necesidades educativas especiales. Es por ello, relevante, entender la diversidad como algo propio de los seres humanos. *"El otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida, en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la*

discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad, la única aceptación posible es aceptar el otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreducible (...) y es aquí donde la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen." (Skliar, 2003, pp. 107-108).

Una percepción del ser humano como diverso, permite que se cuestionen las representaciones sobre el Otro anormal: ¿discapacitado o deficiente?, ¿desde cuál lente?, entonces, ¿qué es, la normalidad?; las representaciones ¿no serán territorios demarcados por la sociedad disciplinar?

La exclusión de esta población ha llevado, en palabras de *Skliar*, a su des-subjetivación; se le nombra como un cuerpo anómalo y amorfo, sin otras identidades. Debido a la amplitud de esta apreciación, las ciencias sociales y humanas tienden hacia una subcategorización cada vez más sofisticada de las mínimas parcelas en las que la exclusión podía ser identificada, delimitada, purificada e, inclusive, autorizada (pobres, mendigos, negros, deficientes; y a estos últimos como sordos, ciegos, y discapacitados cognitivos, entre otros). Toda categorización lleva hacia idénticas representaciones de la exclusión: el deficiente es excluido por su deficiencia. *"La exclusión, si entonces puede ser algo, es la muerte a ambos lados de la frontera: es la separación y la yuxtaposición institucional indiscriminada, es el aniquilamiento del otro; la negación a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad. Una norma -muchas veces de explicación legal- que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos y, sobre todo, el derecho a la no-mismidad; el derecho irreductible de la diferencia."* (Skliar, 2003, pp. 65- 66).

La exclusión del niño -y la de su familia-, tiene connotaciones particulares en el desarrollo social de éste; su entorno cercano o espacio de socialización primaria es segregado, rotulado, lo que influye en la propia concepción que éste tiene como

sujeto. Igual proceso se da en la socialización secundaria, en la que pocas veces puede acceder a todos los ambientes y oportunidades de sus coetáneos, caso de la escuela que está en crisis. pero a pesar de ello, es el espacio en el que sus compañeros se socializan y, mientras no haya otro lugar, éste es el suyo. ¿Cómo es la socialización secundaria de un niño o niña que está en una institución de educación especial, en donde todos sus compañeros tienen el estigma de discapacitados? ¿Será lo mismo que ir a la escuela del mundo de la vida, de su barrio, en donde todos son diferentes y en donde no se tiene adjetivo sustantivado?

El niño, a pesar de sus dificultades, no conoce otra vida, sino la propia; y está en posibilidad de asumir su diferencia; es en los procesos de socialización en donde el estigma lo lleva a una situación de discapacidad y que, en realidad, la mayoría de las veces éste lo asuma.

2.3 EDUCACIÓN, ESCUELA, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

La escuela moderna -Comeniana-, aún hoy, permea el pensamiento educativo. La homogenización que lleva y a la que conllevan las prácticas educativas basadas en este pensamiento, o más bien, la simultaneidad sistémica que ella privilegió, se encuentra en boga. Ésta tiene sus raíces, antes que en el mencionado autor, en Platón, quien creía con gran firmeza que el Estado debía poseer control completo sobre la educación; que ésta debería ser la misma para todos, y que el proceso de la educación debería consistir en moldear a los niños para que se conviertan en los tipos de ciudadanos requeridos por el Estado.

La anterior postura, es una de las más relevantes del enfoque tradicional. Se trata, según algunos pedagogos, entre ellos Narodowski (1999), de una propuesta homogenizante que desconoció la diversidad, y contra la cual reaccionaron en un primer momento los progresistas, tal es el caso de Rousseau y Dewey.

Esta mirada que se le da al sujeto, esta construcción simbólica del tipo de estudiante que necesita la escuela, refleja cómo ésta, más que ser la artífice es la destinataria del discurso hegemónico dominante; se privilegia, entonces, el *valor de la homogeneidad*, noción de corte positivista que tuvo su origen en las ciencias exactas, y se extendió al estudio e interpretación de lo social, pensando en que el universo era homogéneo. *“El papel de la ciencia era descubrir las leyes reguladoras, las cosas más variadas, incluidos los seres humanos; las sustancias, las cualidades eran objeto de medición y clasificación. Merced a esta cualidad del universo, lo diverso fue reducido a la verdad única de las leyes matemáticas”* (López, citado en Hissong, 1996, p.21). Este proyecto de escuela hace énfasis en lo uniforme, lo homogéneo y lo universal, refiriéndose no sólo a las instituciones, sino a las personas mismas.

Como triunfo de la concepción de escuela y de sujeto anteriormente enunciado, se llegó en la educación, a la adopción de aquellos mecanismos de control, creados para alumnos promedios, necesarios para el sistema, cuyos parámetros señalan como diferente todo aquel que no alcanza niveles similares, y por ello los fue excluyendo. *“Esta impronta positivista, en su intento por homogeneizar la sociedad civil, creo una escuela cultora de la homogeneidad; siguiendo la lógica de este postulado, se impulsó la creación de formas especiales de educación para aquellos sujetos que no resultaban homogenizables.”* (Guglielmino & Valente, 2003, p.61).

Según Meléndez (2002), toda la educación, en la forma más estricta -los mecanismos de evaluación y las normas de promoción y graduación- está fundamentada sobre medidas de normalidad, normatividad, normalización, estandarización y generalización, las que por su naturaleza son totalmente contrarias a las intenciones del respeto a la diversidad y, por lo tanto, contrarias a los valores democráticos. Estos medios, buscan *igualar* la población que accede a la institución educativa; entiéndase esta igualación como uniformidad de capacidades y no como compensación de

factores que podrían estar limitando las capacidades de los estudiantes; igualar buscando el promedio que se considera necesario para poder ser parte del sistema educativo.

La escuela moderna se extiende entonces, a la gran mayoría, pero *no a todos*. Según Kupfer y Petri (2000) los que quedan por fuera de la escuela ayudan a definir sus contornos; y, los que quedan por fuera son los niños no escolarizables; para ellos se crea otro tipo de educación: *la educación especial*. “*Pertenecer a la escuela especial implica la exclusión del llamado sistema común o regular. Surca la trayectoria de los excluidos un criterio abarcativo general, con respecto a sus condiciones de educabilidad*” (Sipes, 2003, p. 53).

Uno de los criterios que ha permitido dividir a los niños en deficientes y no deficientes, ha sido su rendimiento intelectual. Éstos han sido evaluados por los test de Coeficiente Intelectual, CI, que son una forma, entre otras, de operacionalizar el constructo inteligencia. Según Castorina (2002), éste es un modo de cosificar la vida psíquica, de interpretarla por fuera de la actividad social. “*La Escuela Especial, se hizo cargo entonces de los niños que Binet prolijamente definió como no escolarizables*” (Filidora, 2003, pp. 55-56).

2.3.1 La Educación Especial. Abordar el tema de la educación especial, es hacer referencia a la división del sistema educativo en dos partes: educación especial, y educación regular. En las revisiones teóricas realizadas, el proceso de evolución de la educación especial es descrito de diferentes formas, determinadas casi siempre, por el momento histórico desde donde se aborda.

Autores como Braslavsky (1984), Luz (1995), Muntaner (1998), y Rins (2000), señalan que en el siglo XVII, el problema desde el punto de vista científico no existía; antiguamente se practicaba el infanticidio y, en la Edad Media se trataba de tener a las personas indeseables lejos de la sociedad.

Para García (1988), el período comprendido entre el siglo XVII y el XVIII, que corresponde a la época de la Ilustración, se parecía a la época del Oscurantismo, debido a las prácticas a las que fueron sometidos, específicamente, los niños. Para el mencionado autor, este período de tiempo se puede denominar el del gran encierro, ya que todo aquel que no seguía los dictámenes impuestos por la razón no era considerado digno de vivir junto a los que sí lo hacían, toda vez que los primeros estaban perdidos para la sociedad por no demostrar la presencia de la luz con que la razón iluminaba sus vidas y sus pensamientos.

Es indispensable reconocer en las dos posturas anteriores, el punto de partida que tienen en Foucault (1962). Este autor en su obra: *La historia de la locura*, hace referencia a la internación de aquellos que se visualizaban como locos y, además, de todos aquellos que se consideraba que no aportaban a la sociedad. Después de muchos años de internación -en los leprosarios que quedaron vacíos al terminarse la peste- de las personas que en dicha época fueron llamadas idiotas o, monstruos, con locos -sin razón-, con mendigos, y con todos los que se consideraban la escoria de la sociedad -en este encerramiento tuvo mucho que ver Descartes y su propuesta de "razón" -siglo XV, XVI, XVII-. Los Estados, entonces, se empiezan a interesar por separar las poblaciones de acuerdo con sus diferencias y necesidades, pero todavía de manera institucionalizada; es por ello que Foucault denomina a esta época como *la época del encierro*, fase donde la Iglesia y la medicina cobran especial importancia.

Es posible encontrar el origen de la educación especial institucionalizada, en este proceso de internación o encerramiento, que se dio con gran fuerza en los siglos XV, XVI, XVII, y que en la educación especial se ha conocido como la época de las instituciones. Las primeras fueron hechas para limitados sensoriales; según Molina (1994), muchas razones explican la prioridad de la educación de esta población en el nacimiento de la educación especial; entre dichas razones, se destacan algunas: la primera, tiene que ver con un déficit que no afecta el

desarrollo mental de los niños ni, por tanto, su conciencia; la explicación de los mismos se presta menos a las connotaciones mágicas o sobrenaturales; la segunda, refiere al individuo con déficit sensorial que es consciente de su limitación, y puede colaborar activa e intencionalmente en la superación de las limitaciones que dicho déficit comporta. Surgen, entonces, diferentes instituciones que tienen como pretensión educar a esta población.

Es imposible dar una mirada al pasado de la educación especial, sin encontrar a finales del siglo XVIII unos lugares y unos actores significativos a lo largo de la historia; para hacer referencia a ésta *“los bosques de L’ Aveyron y una pequeña granja cercana; en unas instituciones: el instituto de sordomudos y la familia burguesa; por último, en unos personajes en quienes se encarna una historia: el niño, Victor, el maestro, Itard y la mujer, Mme. Guérin. Tiempo, espacio y personas a través de los que se representa el origen de la Educación Especial. No se trata tanto de que ese fuera el primer momento en que algún maestro se ocupara de la educación de un niño en cuyo cuerpo no hubiera podido inscribirse el mundo a través de la mirada... sino que, en ese momento se articulaba todo ello en un proceso de institucionalización de lo que hoy llamamos la Educación Especial”* (Pérez, 1998, p. 21).

Muntaner (1998), señala que a partir de los movimientos médicos que se originan con la propuesta de Itard, a finales del siglo XIX, se crean escuelas para deficientes, las cuales fueron degenerando en centros netamente asistenciales, proteccionistas, que reforzaban la imagen de amenaza social que había tenido aquella población hasta el momento, pero que, conjuntamente, surgen ideas que favorecen la actitud ante las personas con discapacidad.

Estas y otras posturas plantean el inicio y la consolidación de la educación especial en sus diferentes fases, como internado o asilo a finales del siglo XVII, como instituciones especializadas por población (sordas, ciegas, con retardo), durante

el siglo XVIII y el siglo XIX, y como sistema de Educación especial paralelo al sistema de educación regular a finales del siglo XIX y durante el siglo XX.

González (1995) -citado por Arroyave (2000)-, considera que la atención educativa a dicha población ha transcurrido enmarcada en tres modelos de atención: el modelo médico-somático, el modelo psicológico, y el modelo integrador.

2.3.1.1 El modelo médico-somático. Basado en la enfermedad, la visión de este enfoque volcado en el campo educativo de los sujetos considerados deficientes, lleva a aceptar implícitamente el modelo de enfermedad, de deficiencia, de discapacidad y de minusvalía, que caracterizó por tanto tiempo a la educación de esta población, y la comprensión que se ha realizado de la persona como ser deficiente o limitada.

2.3.1.2 El modelo psicologista. Esta corriente se apoya en el concepto de Coeficiente Intelectual. Utiliza para la evaluación diagnóstica de la población las pruebas Psicométricas. *“El Coeficiente Intelectual se convierte en criterio normativo que establece la barrera divisoria entre los sujetos que necesitan atenciones educativas especiales, de los que no precisan de estas atenciones especiales”* (Arroyave, 2000, p. 52).

2.3.1.3 El modelo Integrador. Es una concepción amplia que atiende a distintos factores socioculturales, psicológicos y biológicos. Establece la diferencia entre quien necesita de apoyos especializados de los que no lo precisan, mirándolo no como déficit, sino como necesidad educativa específica, la cual puede ser de diferente índole.

Hacer referencia al proceso de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que se desprende del presente modelo, no es tan simple; se corre el riesgo de dar una mirada reduccionista; o, por el contrario, puede ser

tan amplia, que la magnitud no permita comprender a qué precisamente se está haciendo referencia; empero, esta dificultad no viene del capricho mismo, son innumerables las conceptualizaciones que se han utilizado por los diferentes autores y desde diversas disciplinas como la Antropología, el Derecho, la Psicología y la Educación, para plantear el comienzo de la corriente integracionista.

2.3.2 La integración. Es difícil separar la integración de la educación especial. Esto debido a que a veces pareciera ser un momento evolutivo de la misma, tanto así que en los modelos citados anteriormente, estudiosos como González la comprenden como su último momento, y otros investigadores, como Pérez (1999), la consideran también como su evolución “*en este cambio de orientación de la Educación Especial hacia las propuestas integradoras...*” (Pérez, 1998, p. 92).

Pero esto no puede ser así de simple, y menos aún cuando a su base se encuentran tantas disyuntivas que llevarían a pensar que de ser así, de ser la evolución de la educación especial, los procesos que se hagan en la escuela entonces seguirán signados por el déficit, y no por el cambio de mirada al sujeto. ¿Entonces para qué el cambio? ¿Sólo es un cambio de lugar del estudiante?

Barraza (2000), considera que se ha de partir del reconocimiento de estar ante un objeto de estudio polisémico, y con una multidimensionalidad constitutiva de origen, que no puede ser abordado sólo desde una óptica; es por ello, que se revisarán varias miradas.

Para Jiménez y Vila (1999), desde los años 50 y comienzos del 70, se desarrolla un proceso multidimensional de carácter socio-educativo, centrado en una actitud crítica a los planteamientos de la educación especial como subsistema de la educación regular y como realidad segregadora. Este proceso se cristaliza en la

asunción de la necesidad de un nuevo enfoque educativo para estas personas, basado en la integración.

Cortese (2003), destaca la importancia que tuvieron, en los años 70, los movimientos realizados por las diferentes asociaciones de padres y asociaciones de discapacitados, a los que se unieron movimientos gubernamentales y no gubernamentales. En los países del norte de Europa, a finales de la década de los cincuenta N: E: Bank=Mikkelsen definió el principio de “normalización”, que indica la necesidad de que la persona discapacitada desarrolle una *vida tan normal como le sea posible*. Dicho concepto está totalmente unido y promueve el de integración.

Filidora (2003) plantea que durante muchos años, el aislamiento institucional fue el destino de los niños con discapacidad, hasta que en los años 60, en los países del norte de Europa, comenzó a circular el concepto de normalización, que supuso un *giro conceptual* al poner de manifiesto que la relación de la persona con su contexto era determinante para establecer el estilo de vida al que podía acceder. Implicó la superación del inmanentismo y el poner al alcance de las personas con discapacidad, las formas de vidas cotidianas, entre ellas la escuela.

Considerar que la integración más que la evolución de la educación especial, consiste en *dar un giro conceptual a la comprensión de esta población y a su educación*, permite una nueva mirada de lo que se ha denominado como la educación especial; ésta última, deja de ser un subsistema del sistema regular, pero no para considerarse con Arroyave (2000), como un conjunto de medidas de apoyo y recursos de todo tipo que algunas personas necesitan para acceder a los fines generales de la Educación -esta apreciación sigue marcando el déficit-, sino para ubicarla en el sin lugar. De no ubicarse allí, es entonces pertinente pensar ¿es la integración educativa un argumento que derrumba otros argumentos, o viene simplemente a sostenerlos aún más? (Skliar, 2005, p. 15).

Son varios entonces los significados que tiene la integración. Aquí se retoman aquellos que la consideran un proceso que permite al que ha sido desposeído de su lugar, volver a integrarse para ser reconocido y poder luego diferenciarse como lo que es. Sin identidades previas, socialmente establecidas y definidas -país, raza, religión, profesión-, la identidad humana es inalcanzable. El que siente que su propia identidad es un estorbo no ya para ser reconocido, sino para sobrevivir, renuncia a esa identidad hasta que el asentamiento en la sociedad, la integración, le permite volver a recuperarla” (Camps, 1994, pp. 25-26). Lo que debe continuar en ese proceso de ser reconocido es la posibilidad de diferenciarse, y eso sólo se puede lograr a través de la inclusión.

2.3.3 La inclusión. Debido al *etiquetamiento* de los alumnos que ha consolidado la integración, se ha seguido reflexionando sobre la mirada segregadora de ésta; a su vez, este fenómeno ha permitido que se fortalezca el debate sobre la *normalidad de la diferencia*, mas, éste no es un asunto simple. Según el anterior investigador, la escuela no se ha preocupado realmente por las diferencias, sino que se ha obsesionado por los diferentes, es decir, por los extraños, cuestión que ha permitido inventar y reinventar la colonización del otro como deficiente.

El debate que se ha generado por la comprensión y respeto de la *diferencia* ha tomado formas disímiles, perdiendo a veces la centralidad en la cuestión del Otro, lo que ha llevado a que emanen otras formas de enunciarla, las que permiten múltiples comprensiones. Tal es la denominación que se ha dado a la diferencia de diversidad, y que Skliar (2005) apoyado en Bhabha (1994), considera que es una forma de enmascarar las diferencias. Esta denominación, que en la presente investigación se comprenderá como sinónimo de diferencia, se seguirá utilizando, ya que el exceso de escrúpulo en el uso de las palabras lleva también a la incomunicabilidad entre las comunidades; y a través de esta forma de enunciar la diferencia, las comunidades académicas contemporáneas han encontrado una forma de comunicarse.

Parece entonces imposible hablar de diferencia sin hablar de inclusión o exclusión, puesto que han sido las diferencias o las semejanzas entre los sujetos, las que han llevado a que se esté incluido o excluido en cualquier ámbito. Considerar y reconocer la diversidad, es poder pensar en el otro sin colonizarlo, y cuando esto ocurre, ese Otro está incluido. Pero, esto no es fácil en una sociedad que, históricamente, ha establecido categorías entre las personas, que han llevado a la construcción de estereotipos que han posibilitado que se conformen los exogrupos y los endogrupos.

Según Jiménez y Aguado (2002), el estereotipo divide al entorno en endogrupo y exogrupo. Al endogrupo, se le aplican las características positivas; al exogrupo, las negativas. Los que quedan fuera del grupo “no poseen” las características de aquellos que clasifican dentro; por ello, la mayoría de las veces el estereotipo lleva a desigualdades en el trato.

Generalmente, el exogrupo suele ser denominado *grupo minoritario*, entendiéndose por éste el grupo de personas que por sus características físicas o culturales es abordado de una manera diferente al resto del grupo, trato que casi siempre es injusto y conduce a un proceso de discriminación colectiva.

La sociedad, desde la época moderna, creó un estereotipo de hombre sano, todo aquél que no cumplía con ese perfil fue excluido de dicho grupo como respuesta a su diferencia. Tal es el caso de la población en situación de discapacidad, la cual hoy clama por su reconocimiento e inclusión, en este caso la educativa.

En el documento de buenas prácticas de inclusión educativa (2005), se encuentra que la inclusión significa que todos los niños, niñas y jóvenes, con y sin

discapacidad o dificultades, estén aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares.¹⁰

Desde esta mirada, la inclusión se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos, y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha para tener en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

La inclusión educativa hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva de derecho –basado en los conceptos de igualdad y libertad, principios en los que se basa toda democracia-; hace referencia, además, al aumento del acceso, la participación y el aprendizaje en una propuesta de educación para todos.

Significa posibilitar a todos los estudiantes para que participen de lleno en la vida y en el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de aumento de la participación de los estudiantes y la reducción de la exclusión de las culturas. Esto requiere cambiar la lente con la que se mira a los estudiantes en las prácticas educativas; pero ante todo en repensar actitudes fundamentales acerca de la educación de aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados por diversas causas.

2.3.4 La integración o inclusión como exclusión. Los términos exclusión y su respuesta inclusión, se utilizaron fuertemente en Francia hacia la mitad de la década de los 70; y tienen diversos significados según al ámbito al que se refieran: económico, social, político o cultural. *“Hasta la década de los 80 hacían alusión a quienes el crecimiento económico olvidaba, abriendo después de ese*

¹⁰ CSIE, Centre for Studies on Inclusive Education. Inclusion Information Guide Sharon Rustemier 2002. inclusion.org.uk

año el abanico a los discapacitados y otras poblaciones” (Silver, 1994 citada en Beas, 2002, p. 457).

Según Tézanos (1999), la exclusión se relaciona con tres conceptos: “apartamiento de los estándares predominantes culturales y étnicos (ámbito cultural); carencia de recursos para vivir dignamente (ámbito económico); y el paro como proceso de extrañamiento social y como riesgo de vulnerabilidad y de desvinculación social (ámbito laboral). Pero el término exclusión también alude a su antagónico, aquello de lo que se excluye: la ciudadanía social. Así, pues, la exclusión es un fenómeno multidimensional y que se relaciona con procesos sociales, que conduce a que ciertos grupos no sean considerados como miembros de pleno derecho de la sociedad. Hablar de este proceso, implica que no sólo se debe tener en cuenta que los excluidos lo son cuando dejan de pertenecer al entramado social, sino que se relaciona *“con los riesgos de verse centrifugado o impelido hacia los bordes críticos de la vulnerabilidad social”* (Tézanos, 1999, pp. 14-21).

La exclusión de gruesos números poblacionales, ha sido una cuestión histórica, situación que hoy tiende a revertirse a través de movimientos organizados tales como el movimiento contracultural, el movimiento feminista, el de las familias de las poblaciones en situación de discapacidad, y muchos otros nuevos momentos sociales que buscan el reconocimiento (Fraser, 1997; Tourain, 2000; Melero, 2004), situación que ha renacido en los movimientos que hoy conocemos como integración o inclusión.

La integración y la inclusión, son términos polisémicos que permiten múltiples comprensiones, ubicadas cada una de ellas en distintas posturas gnoseológicas. Estas posturas han permitido que ésta se comprenda también como su contrario: exclusión.

Desde la perspectiva de análisis de la enseñanza, la escuela y sus funciones sociales como proceso de inculcación y adoctrinamiento, las cuales cuestionan fuertemente el papel de la escuela desde su papel transmisor, todo proceso que allí se haga puede mirarse desde el control que se realiza hegemónicamente.

Desde esta mirada, Foucault considera la integración o la inclusión como fuerzas substitutivas de la exclusión. Dicho en otras palabras: la integración o la inclusión no son lo contrario de la exclusión, sino mecanismos de poder disciplinar que la reemplazan, que ocupan su espacialidad, siendo ambas figuras igualmente mecanismos de control. *“La integración es un mecanismo de control poblacional y/o individual: el sistema que ejercía su poder excluyendo, se ha vuelto miope, ya no puede ver lo que pasa afuera, entonces se propone hacerlo a través de la promesa integradora”* (Foucault, citado por Skliar, 2005, p.17).

Dicha disyuntiva comprensiva, también ha sido precisada por Skliar (2005), el cual sospecha del argumento de *cambio* que se ha ubicado tan fuertemente en las regiones de la educación, para llevarlo hasta la pregunta de si realmente la diversidad es un nuevo argumento de cambio, o se trata nuevamente del juego integrador/incluyente. La disyuntiva que este investigador considera, sólo se puede resolver en el análisis profundo de la cuestión del Otro -que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad-

Según Beas (2002), en la integración como un movimiento liderado desde Occidente, parece haber en cierto modo una situación contradictoria: por un lado, se defienden los derechos y libertades fundamentales que amparan a todos los ciudadanos por igual; y por el otro, cada vez son más las referencias a la exclusión social, pero la igualdad en los derechos -uno de ellos el acceso a la educación- no hace referencia a la homogeneidad en las propuestas educativas, lo que señala es la atención individualizada que debe dar la institución para responder a las necesidades educativas de la población estudiantil.

Según Veiga (2001), la inclusión puede ser entendida como *"un primer paso en una operación de ordenamiento, pues es preciso la aproximación con el otro, para que se dé un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por mínimo que sea, acerca de ese otro"* (Veiga, 2001, p.113). Toda inclusión es una respuesta entonces a un proceso de exclusión.

Cuando se habla en esta investigación de inclusión se hace énfasis entonces en unos vínculos basados en los derechos y libertades fundamentales de las personas, en este caso, de los niños con necesidades educativas especiales, fruto de una situación de discapacidad; por consiguiente *"los distintos programas adoptarán retóricas alusivas a la solidaridad, cohesión, participación, derechos sociales, etc"* (Ramos, 1999, citado en Beas, 2002, p. 459).

Hoy, a comienzos del siglo XX, y apoyados en la defensa e importancia que se ha dado al respeto por la diversidad humana, más que plantear la integración, lo que se argumenta es la inclusión de las minorías a todos aquellos escenarios de donde fueron excluidos. Hoy, al tener una concepción diferente de sujeto, que riñe con el imaginario del Ser que privilegió el mercado a inicios y mediados de la época moderna, se busca su inclusión en los diferentes contextos, entendida ésta como una de las formas de reconocimiento y de redistribución.

2.4 NORMATIVIDAD DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EL PAÍS

Colombia no ha sido ajena al proceso que se ha dado en el mundo en torno a la atención a esta población. Del fenómeno integrador que se inicia en Europa, y del cual se genera una gran cantidad de normatividad, se retoma la mayoría de los aspectos para realizar las reformas en la legislación del país

En Colombia -como se dijo anteriormente- la década de los 90 ha sido la época más fructífera en cuanto a la consolidación del marco legal a favor de la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales. Estuvo influida

por la Convención de los derechos del niño de 1989, por la Conferencia mundial sobre Educación para todos, celebrada en Jontiem, Tailandia (1990), y por la Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en España (1994).

En 1991, la Constitución Política de Colombia en el artículo 1°, plantea que Colombia es un Estado social de derecho, lo que le permite explicitar en otros artículos, que la educación es un derecho adquirido por parte de todas las personas sin ser discriminadas por etnia, sexo, religión, limitación¹¹, o capacidad excepcional.

La ley general de la educación (1994), describe los servicios educativos para las personas con limitación, los cuales deben ser prestados teniendo en cuenta las diferentes modalidades de la atención educativa formal y no formal. Asimismo, las instituciones educativas que ofrezcan servicios para personas con limitación, deberán tener en cuenta los requerimientos para la integración social y académica, e implementar programas de apoyo especializado para la adecuada atención de las personas en mención (Artículos 1, 46, 47, 48, 49).

Luego la Ley 361 de 1997, se constituye como el más grande de los esfuerzos legislativos para estructurar una acción coherente y unificada en aspectos fundamentales para las personas con discapacidad: acceso de la persona al servicio educativo estatal o privado, en cualquier nivel de formación sin discriminación alguna (artículo 11); establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación de las personas (artículo 12); obligatoriedad de las instituciones educativas de cualquier nivel de contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa (parágrafo, artículo 13).

¹¹ Término tomado textualmente de la ley, hace referencia a la persona que en todo el documento se ha denominado en situación de discapacidad.

En 1996, el Decreto 2082 (reglamentario de la Ley 115), considerado la Carta de navegación de los procesos de integración en el país, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales, y en donde se destacan en especial los siguientes aspectos de la atención:

- Define que en el proyecto educativo institucional, se especifiquen las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos de capacitación y perfeccionamiento docente (artículo 6).
- Incluye el diseño y ejecución de proyectos personalizados, como parte del proyecto educativo institucional (artículo 7).
- Da impulso a programas y experiencias de educación permanente, y difusión y apropiación de la cultura (artículo 10).
- Otro aspecto relevante del decreto en mención, es establecer que cada entidad territorial organice un *“plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de dicha población”*, el cual servirá de norte a los procesos educativos organizados para esta población en cada región (artículo 12).
- Concibe que los establecimientos educativos estatales organicen aulas de apoyo especializadas (A.A.E), según se disponga en el plan gradual (artículo 13). Estas aulas de apoyo especializado en el municipio de Manizales, se han denominado Equipos de Apoyo Especializado (EAE) para no causar equívocos (la otra connotación sugiere un lugar, más que un equipo).
- Establece que las instituciones educativas conformen equipos que colaboren (docentes, padres de familia, especialistas) como parte de la organización de las aulas de apoyo (artículo 14).
- Concibe las unidades de atención integral (U.A.I), como un conjunto de programas y servicios profesionales, para apoyar desde las áreas pedagógica, terapéutica y tecnológica a los establecimientos educativos de la jurisdicción (artículo 15).

- Al entrar en vigencia la Ley 115 de 1994, se define que las instituciones educativas que ofrecían atención exclusiva a personas con limitaciones, podían optar por alguno de los siguientes mecanismos para continuar atendiendo a las personas con limitación (artículo 17):

- Ajustar su proyecto educativo institucional, ampliando su oferta educativa a todo tipo de educando.

- Suscribir convenios con establecimientos educativos de educación formal, cuando la institución educativa atiende población que mayoritariamente posee severas limitaciones.

- Transformarse en educación no formal o educación informal.

- Otras opciones de transformación, deberán ser presentadas a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital de la respectiva jurisdicción, en todo caso antes del 18 de noviembre de 1998.

En los aspectos relacionados con la formación de educadores, consideran que las escuelas normales superiores y las facultades de educación tengan en cuenta las experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas, que estén relacionadas con la atención educativa de las personas con limitaciones, al momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio (artículo 18).

- En cuanto al apoyo financiero, establece que las fuentes para financiar acciones de atención educativa de las personas con limitación o con excepciones, son recursos del situado fiscal, recursos propios de los departamentos, distritos, municipio y demás transferencias que la Nación haga a las entidades territoriales para este efecto (artículo 21).

- Acuerda el acceso directo o a través de sus padres o tutores, a los subsidios, créditos, apoyos y estímulos de las personas de menores ingresos económicos (artículo 22).

- Define mecanismos de cofinanciación para la planificación y gestión de programas y proyectos, por parte del Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y vinculadas, y las Secretarías de Educación (artículo 23).
- Dispone el apoyo técnico del Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación y de los institutos descentralizados del sector educativo, a los programas institucionales, investigaciones y experiencias de atención educativa (artículo 24).
- Considera que las entidades territoriales, deberán tener en cuenta las necesidades educativas de la población, al momento de organizar la planta de personal docente (artículo 25).

Por último, la Resolución 2565 de 2003, es la encargada de organizar la prestación del servicio educativo de dicha población. En dicha Resolución se plantean las especificidades de las transformaciones del aula, los perfiles de los maestros de apoyo y del papel de los maestros regulares, entre otras.

2.5 PEDAGOGÍA E INCLUSIÓN

Como se ha planteado, la propuesta de educación que se consolida en la escuela moderna, a la cual aportó mucho Comenio en el siglo XVI -y antes de él Platón y Aristóteles-, se basa en un ideal de ser humano apto. Esta comprensión pedagógica y educativamente, ha posibilitado la segregación de un gran número de la población.

Platón presta especial importancia al hombre; según él, uno de los cuestionamientos que se deben responder en la educación es ¿cómo y qué conocemos? Su epistemología presenta al hombre como dotado. Parte de la premisa de la variedad de potencialidades de los seres humanos; por ello, los divide en hombres de oro, bronce y plata. Esto condujo a una manera particular de ver el aprendizaje y la enseñanza; y posibilitó que los niños fueran calibrados

por los adultos; además, que se hicieran juicios sobre sus capacidades intelectuales. Los más aptos siguen adelante y los ineptos se hacen a un lado -unos, los capaces intelectualmente, deben trascender del mundo visible al inteligible-.

Dicha postura incide en la pedagogía y en la institución educativa. El plan de estudios se piensa de manera especial para responder a este propósito. Se basa, además, en la matemática, ya que, según Platón el estudio de ésta, libera la mente de las *particularidades* y permite la concentración en los *universales*; el estudio de la matemática permite a la mente pensar de un modo abstracto.

Siguiendo con la herencia griega, Aristóteles fue el primero -en sus libros de Política-, en dividir el desarrollo educativo de los niños en etapas:

- primera etapa: infancia -que es el período de crianza y formación de hábitos-
- segunda etapa: hasta los 5 años -importancia de las habilidades físicas y los juegos-
- tercera etapa: de 5 a 7 años. Continuación de la educación anterior.
- Las etapas cuarta y quinta: desde los 7 años a la pubertad. En este período de la educación pública, está dirigida por el Estado.

Estas etapas del desarrollo educativo son el inicio de lo que hoy se ha denominado la *escuela por grados*. El pensamiento educativo de Platón y Aristóteles, sentó las bases de un plan de educación general que hasta hoy tiene amplia influencia: el tradicional y los enfoques pedagógicos que de éste se desprendieron.

En la historia de los aportes de los griegos a la educación, aparece que "a finales del siglo IV antes de Cristo, Alejandro Magno unificó al mundo griego, y el período entre el año 300 y el 100 antes de Cristo, se conoció como Era helenística. Los griegos hallaron el concepto y práctica de lo que se llama *enkyklios paideia*, lo que traduce *Educación General*. Se basaba en las siete artes liberales, que

comprendían cuatro áreas sobre el contenido del conocimiento, a las que se les dio el nombre de *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y armonía); y a los tres métodos de organizar y tratar dicho contenido (dialéctica o lógica, retórica y gramática), lo que se conoce como el Trivium, junto con la educación física, se llamaba *Educación redondeada* (Bowen & Hobson, 1995, p. 32). Estas son las bases que Occidente deja al mundo, es decir, la propuesta de educación y de pedagogía.

Después del siglo IV y V, gran parte de esta obra educativa se pierde, producto de la invasión de los bárbaros; por ello las principales actividades educativas en estos siglos consistieron en recuperar el corpus clásico y transmitirlo a más gente. La obra de Comenio (1592-1670) es parte del resultado de ésta búsqueda. Su gran esquema de una secuencia escolar desde la infancia: escuela primaria, escuela de gramática y universidad, es fruto de la transmisión de la herencia clásica.

"La aparición de la "didáctica magna" de J. Amos Cómegos parece expresar el paradigma transdiscursivo de la pedagogía moderna. Este paradigma constituye un núcleo epistémico común que compartirán a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas todos los pedagogos y todas las pedagogías de la modernidad" (Naradowski, 1999, p. 17).

Comenio con su ideal pansófico de la educación: *"Enseñar todo a todos"* -utopía sociopolítica de la educación totalizante-, hace que se profundice la simultaneidad sistémica de la educación u homogeneidad; aspecto que posibilita la exclusión de cierto grupo de la población: aquel que no puede aprender con los mismos métodos, con el mismo currículo, en los mismos horarios, y con la mismas intencionalidades utilizadas con sus pares.

En la historia de la Educación Occidental se ha discutido constantemente sobre cuál debe ser su contenido, y cómo se debe llevar a cabo la educación. En los últimos años con la llegada de la democracia industrial, la escuela ha podido ir

abarcando más población; es así que desde temprana edad los niños son llevados a la escuela. Al mismo tiempo, ha tenido un importante movimiento por formalizar e institucionalizar muchas de las clases de aprendizajes que antes se daban en lo cotidiano: crianza infantil, sexualidad, entrenamiento deportivo. *“Todo esto no queda reducido a los capaces, los enfermos o impedidos que sufren incapacidad, participan cada vez más en diversos planes de educación especial. El hombre, incesantemente institucionaliza la mayor parte de los aprendizajes que necesita para la vida.”* (Bowen & Hobson, 1995, p. 60).

El movimiento mundial en pro de una educación colectiva, pública e institucionalizada, causa actualmente una situación crítica. Para entender dicha crisis, es necesario observar las principales características históricas de su desarrollo. La civilización occidental (hasta tiempos de Rousseau, sólo poseía un concepto fundamental del proceso de educación derivado de los griegos), a pesar de las teorías opuestas de Rousseau, Dewey y otros, ha continuado siendo el modelo principal de la práctica educativa hasta nuestros días.

Según, Bowen y James (1995), en los siglos XVIII y XIX, hubo un importante empuje al mejoramiento educativo, debido a los aportes realizados por pedagogos progresistas: Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Froebel, entre otros. Para tal época, y de acuerdo con las intencionalidades y concepciones de ser humano de los progresistas, fueron apareciendo otras necesidades más que leer, contar y escribir. A mediados del siglo XX, más de un cuarto de la población total de las sociedades, asiste a la escuela (expansión); pero esta institución no ha cambiado gran cosa.

Como lo plantea Narodowski (1999), se asiste al ocaso de la escuela moderna. Al analizar los problemas de la educación actual, basados en las nuevas comprensiones de sociedad y de cultura, en un ideal de hombre distinto al que privilegió la escuela de la Modernidad, ahora visto como actor, la nueva retórica,

sostiene que ésta se debe basar sobre nuevos conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones. En realidad lo que se quiere es un renacimiento en todo el pensamiento y práctica educativa. Empero, la educación no se puede dismantelar así rápidamente, esto generaría serios problemas.

El cambio revolucionario fomentado por Rousseau, posibilitó que se comprendiera que la educación en vez de centrarse en lo que se enseña (materia), se debe centrar en quien es enseñado: el niño. Para el autor en mención, la educación debe adaptarse a las necesidades del niño, no según el criterio de las materias que se piensa debería aprender. A su vez, estos postulados restan importancia a la asignatura, consideran que los intereses del estudiante son esenciales y plantean que el papel del maestro es contribuir a que sus potencialidades se desarrollen.

2.5.1 Panorama pedagógico en Colombia. La escuela como institución moderna ha sido influida por todo el proceso histórico educativo mencionado en el anterior ítem. Al realizar un análisis sobre los enfoques pedagógicos que se han privilegiado en el país, surgen datos que demuestran cómo el enfoque tradicional de la educación, en el que se privilegiaba el resultado más que el proceso, aún vive en las instituciones. El análisis que realiza Óscar Saldarría (2002) del pedagogo más destacado de la pedagogía clásica, Don Martín Restrepo Mejía (1930), al explicar el proceso de modernización de los métodos de disciplina, permite hacer inferencias a su vez de la modernización de los enfoques pedagógicos que han sido el soporte intelectual de estas prácticas.

Dicho autor inicia su reflexión desde el sistema de enseñanza mutua. *“Este modelo antiguo corresponde al sistema Bell y Lancaster, traído al país por Bolívar y Francisco de Paula Santander. El sistema fue presentado como una máquina escolar perfecta”* (Saldarría, 2002, p.1). Este enfoque buscaba fines disciplinarios: crear cuerpos dóciles. Esta intencionalidad todavía hoy puede ser leída en los

escenarios educativos del país, en la visión que aún se tiene del maestro como portador del saber y la autoridad.

La posición pedagógica anteriormente mencionada se evidencia en las prácticas pedagógicas que se utilizan, donde el estudiante es actor pasivo y destinatario de la información que transmite el maestro. Al ir evolucionando el concepto de enseñanza y aprendizaje, se considera que el modelo de enseñanza mutua prioriza el aprendizaje mecánico, memorístico y rutinario, y se empiezan a privilegiar entonces, los enfoques progresistas.

El enfoque entrante comprende al ser humano como centro del interés y como ser activo en los procesos de aprendizaje; es decir, desplaza la atención de la enseñanza para centrarla en el aprendizaje, en donde se propone el estado natural, para parafrasear a Rousseau, como el ámbito para aprender. Este desplazamiento implicó transformaciones en la concepción misma de la infancia, en el papel del maestro y en las tecnologías éticas.

La propuesta pedagógica en la que se hace énfasis en el país en esos tiempos, es la que comúnmente se ha conocido como '*escuela activa*', y que tiene sus defensores, uno de ellos es Vicky Kolber; también tiene sus contradictores, tal es el caso de Julián de Zubiría (1999). Con todas sus dificultades y aciertos, no se puede desconocer que esta postura pedagógica ha sido una de las más fuertes y conocidas en el país; propuesta que en Colombia tiene su propio método, conocido como *Escuela Nueva*. Esta experiencia ha sido identificada por estudiosos de la pedagogía, como el caso de Roger Hard, como la propuesta más exitosa que ha tenido el país y que otros países han adoptado, tal es el caso del Perú.

La *Escuela Nueva* es una metodología que inicialmente fue pensada para la escuela rural del país, la cual a través de sus aulas multigradales ha posibilitado

atender educativamente con un solo profesor y en una misma aula varios grados. Miguel de Zubiría y Julián de Zubiría en su libro *Fundamentos de la pedagogía conceptual* explican: "De otra parte, la denominada escuela nueva es una concepción heterogénea que incluye formulaciones de pensadores de disímiles latitudes culturales y conceptuales, es una plataforma híbrida. Agrupar, por ejemplo, las ideas del activismo experiencial -fundado en el pragmatismo radical de Dewey- con el conceptualismo genético extremo del maestro Piaget, antipragmático y kantiano, sólo puede generar un salpicón educativo" (De Zubiría & De Zubiría, 1999).

Otra de las formas como se ha comprendido la *Escuela activa*, es como heredera del razonamiento instrumental, en tanto, se privilegia lo experiencial-empírico. Se le critica además, el poco desarrollo que permite de las habilidades cognitivas en los estudiantes; dicha dificultad hace que se fije la atención en el enfoque pedagógico cognitivo.

Lo mencionado líneas antes, más el posicionamiento de dicho enfoque en el mundo, hizo que en el país se priorizara el enfoque cognitivo, del cual aún se ve una enorme influencia en el énfasis que actualmente se da en el currículo de contenidos como las matemáticas, la lectura y la escritura.

Varios estudios pedagógicos producidos en los 90, vienen dando cuenta de cómo en los últimos años del siglo XX, se observa un acelerado cambio en las ambiciones que tienen los enfoques pedagógicos; ya no son totalizadoras, ahora se pretenden modificaciones sociales menos ambiciosas que las de antes y, a la vez, se han multiplicado en un menú variado de posibilidades, como lo plantea muy bellamente Narodowski (1999) "*Para colmo, el proyecto del todos, el proyecto totalizador, mostró su faz más tremenda: no solamente no consiguió lo que prometió, sino que dio como resultado un torpe disciplinar irreflexivo, intolerancia autoritaria, enciclopedismo y desprecio por el diferente*" (Narodowski, 1999, p. 23).

El nuevo escenario pedagógico que hoy se percibe en el mundo, es un escenario que si se quiere podría mirarse como ecléctico, en el que viven y conviven diversas propuestas pedagógicas, desprendidas de diferentes marcos teóricos, propuestas que tratan de conciliar lo de ayer con lo de hoy, cuyo fin es atender a las diferencias del ser humano que hoy se presenta como sujeto de educación. En el país, algunos estudiosos de la pedagogía y la educación han hecho varias propuestas que buscan atender varios frentes humanos: pedagogía para la paz, pedagogía afectiva, pedagogía para la democracia, pedagogía conceptual, pedagogía para la diversidad y la geopedagogía, entre otras. Por esta gran variedad, el nuevo escenario a veces resulta desconcertante: ahora son simples adversarios en el hecho educativo, culturas de la diferencia entre pedagogías, respetuosos y tolerantes de los otros. Como lo plantea Mario Díaz Villa la comprensión hoy de la pedagogía nos coloca frente a un sector heterogéneo y disperso del conocimiento.

2.5.2 Pedagogía y educación especial. La educación especial en la historia se ha comprendido de dos maneras: como la *práctica institucionalizada* de la educación de los niños con déficit o trastornos en su desarrollo (desde ésta mirada las primeras experiencias se remontan al siglo XVI, básicamente a las experiencias realizadas con sordos); y como una *rama de la pedagogía* vinculada con la educación general, que se interesó específicamente en los niños con discapacidad (desde aquí debe situarse a mediados del siglo XIX y su consolidación durante las tres primeras partes del siglo XX).

La primera comprensión de la educación especial hace referencia a épocas muy antiguas que, seguramente, pusieron sustratos para que se haya comprendido así este tipo de educación. A medida que se retrocede en el tiempo, se hace más ambiguo el concepto de anormalidad (considerándose tarado a una persona con cualquier dificultad). Es por ello que el nacimiento de la educación especial se relaciona con Esparta o con el infanticidio que allí se realizaba; la historia se confunde,

entonces, en procesos discriminatorios de otros tipos (malformaciones dentarias, hijos ilegítimos etc.), que eran causa de la muerte infantil.

La institucionalización de esta población se da aproximadamente en el siglo XVI y los primeros niños en institucionalizarse fueron los que sufrían limitaciones sensoriales. Pedro Ponce de León (1509-1584), fue el primero en registrar una experiencia institucional con niños sordos exitosa, y es reconocido en todo el mundo como el iniciador de la enseñanza para los sordos y como el creador del método oral. Luego en el siglo XVIII, en Francia se abre la primera escuela pública para sordos.

Fue también en Francia, en donde se abrió la primera escuela para niños ciegos (pasa de ser un asilo a ser una escuela), creada por Valentín Hauy, quien contó entre sus estudiantes con Louis Braille (1806-1852).

La segunda comprensión, lleva a hablar propiamente de la educación especial y la pedagogía, en ésta se debe retomar a Rosseau (1712-1778), con quien la pedagogía rompe con el anterior paradigma que veía al niño como a alguien que había que moldear en adulto. Rosseau en su obra *El Emilio de la educación* (1762), da una nueva mirada al estudiante, es decir, lo mira como ser humano, centro de todo interés educativo.

Este nuevo paradigma permitiría la consideración del niño ciego, sordo, pero sobre todo del deficiente mental, como sujeto susceptible de ser educado. Atendiendo lo dicho, no es de extrañar que hasta el siglo pasado no se produzcan los primeros intentos de educación de los niños con deficiencia mental.

Según Molina (1994) al hablar de educación especial a principios del siglo XX, ya se hacía referencia a la pedagogía a la cual se le dieron varios apelativos. El término de moda en Italia, durante muchos años fue el de *pedagogía correctiva* y

pedagogía especial; en Alemania *ortopedagogía*, en Francia *pedagogía correctiva y curativa*; en la conferencia internacional de la Unesco (1951), se optó por hablar de enseñanza especial; en la URSS *enseñanza rehabilitadora*, en EE.UU. *educación especial*, en Canadá *pedagogía de los niños excepcionales*, y en España, *pedagogía diferencial*. Todo un mosaico de denominaciones que responden a concepciones diferentes, generadoras a la vez de planteamientos y de estrategias bien diferentes.

La *pedagogía curativa* -término propiciado en Francia por Debesse (1969)- planteaba cómo el estudio de la educación y del cuidado de los niños cuyo desarrollo físico y psíquico se halla en desventaja. Esta pedagogía abarcaría, entonces, métodos, técnicas y procedimientos que se deben utilizar para atender a esta población, aspecto que no es muy claro debido al gran número de dificultades y al diferente requerimiento de estrategias didácticas.

La *pedagogía especial* según Zavalloni, citado por Molina (1994), es la ciencia de las dificultades psíquicas, de los retardados y de las perturbaciones de cualquier clase, en el desarrollo biológico y psicosocial del niño y del joven, considerados en la perspectiva educativa y didáctica.

La *pedagogía correctiva* presenta una evolución con respecto a las otras, ya que su fin no es "curar". Bunboir (1971), retomado por Molina (1994), la define como el código de la acción susceptible de conducir al ser humano, empeñado en un acto de aprendizaje específico al resultado al que ese acto tiende. Se inscribe en un sistema general de educación, que hace suyo los objetivos incluidos en los programas y subordinados a la finalidad que una sociedad reconoce debe ser la de sus miembros. Tales objetivos se presentan, con razón o sin ella, como adecuados a la potencialidad del que aprende, a menos que la idea de una eventual relación con el poder del sujeto haya escapado totalmente a los que han formulado y ordenado lógicamente para el fin apetecido.

La *pedagogía diferencial*, connotación dada en España, para García Hoz (1960), ocupa un lugar intermedio entre la pedagogía general y la educación de cada individuo. Se hace cargo, en primer lugar, de los caracteres psicológicos que distinguen a un sujeto de otro, y a continuación agrupa a aquellos que pueden constituir un conjunto para estudiar el tipo de educación adecuado. Al mismo tiempo, considera la existencia de diversos conjuntos de estímulos educativos y toma como objeto de estudio los distintos tipos de educación subsiguientes. Dicha connotación se aproxima a comprender la diferencia de los sujetos, no únicamente los que tienen dificultades, sino toda la diferencia humana.

La educación especial fue tomada por mucho tiempo como parte de la pedagogía diferencial, tanto que a pesar de parecer el término educación especial tan ambiguo, lo aceptan en la *Enciclopedia de educación especial*, para señalar minusvalías y deficiencias. Más aún: la atención que se inspira en esta época para las personas "definidas" por el déficit, ciegos y sordos, es de carácter asistencial, es médica, es decir, a pesar de hacerse referencia a la pedagogía el énfasis que se ha dado hasta hoy a la atención educativa a esta población es asistencial, es institucional: instituciones de educación especial.

Estas son las pocas reflexiones que se encuentran sobre pedagogía y educación especial. La mayoría de éstas privilegia la intervención del déficit, lo que llevó a pensar que la mejor forma de atención educativa era la educación especial institucional; no obstante en las últimas décadas, esta postura se ha venido cuestionando, lo que ha permitido que surjan reflexiones que facilitan considerar que las propuestas pedagógicas que se deben priorizar en un momento coyuntural como éste, son aquellas que privilegian y atienden la diversidad de los estudiantes, tal es el caso de las pedagogías contemporáneas que desplazan su lugar de la auto estructural para llegar a lo ínter estructural.

TERCERA PARTE

Estrategia metodológica

De acuerdo con el interés comprensivo-interpretativo de la presente investigación, el método escogido fue la *Teoría fundada*. Dicho método fue desarrollado dentro de la Sociología por Barney Glaser y Anselm Strauss, a finales de la década de los años 60. Las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosófica denominada en las ciencias sociales como *Interaccionismo simbólico*. Fue George Mead (1934), en su libro *Espíritu, persona y sociedad*, quien expuso, por primera vez, algunos de los principales conceptos de esta corriente; con base en sus conceptos, Blumer finalmente acuñó el término Interaccionismo simbólico. Esta corriente filosófica, fue fundamentada en la fenomenología, cuyo mayor exponente es Husserl, quien al negarse a hacer algún juicio de la existencia, utiliza la *epokhe*, lo que él llama la *puesta en paréntesis*, esto es, abstención de toda posición existencial. Éste va a ser el método de Husserl, la Fenomenología: la posición *sine qua non* del pensamiento de no tomar posición existencial alguna; es la abstención en la toma de posición, es entonces un método puramente descriptivo.

Heidegger, uno de los discípulos de Husserl, no practica la *epokhé*, y propone volcar la fenomenología en la hermenéutica. Según él, la fenomenología no está libre de prejuicios ni puede considerarse una descripción neutral y transparente de lo real, ni la propia conciencia de un yo imparcial, es decir, cualquier respuesta a una pregunta acerca de la realidad se haya manipulada de antemano, ya que siempre existe una precomprensión acerca de todo lo que se piensa; esta precomprensión de las cosas produce una circularidad en la misma comprensión que va de lo comprendido a lo incomprendido, y que es lo que se ha denominado *circulo hermenéutico*, algo inevitable al hombre.

Es esta última postura, la base fenomenológica del *Interaccionismo simbólico*, el cual pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de sus procesos de comunicación. “*Tiene como centro de análisis el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden los actores vinculados al mismo y no sólo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad*” (Sandoval, 2002, pp. 58-59).

La teoría fundada hunde entonces sus raíces en la fenomenología, al desprenderse de la corriente filosófica del *Interaccionismo simbólico*. Glaser y Strauss (1967), la describen como un *modo de hacer análisis* que trata de identificar los procesos básicos en la interacción. El propósito de la presente investigación fue comprender los significados que subyacen a las comprensiones que tienen los diferentes actores de cinco instituciones que han sido reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional como experiencias significativas de atención a poblaciones con necesidades educativas especiales -en el aula regular- para construir teoría. Dicha construcción teórica se realizó a través del análisis de las categorías que fueron emergiendo en la aplicación de las entrevistas y a través de la saturación de éstas.

Como lo planteaba Heidegger, citado por De la Cuesta (1996) cualquier respuesta a una pregunta acerca de la realidad se haya manipulada de antemano, ya que siempre existe una precomprensión acerca de todo lo que pienso. El interés de la recuperación del significado que subyace a la experiencia de cada una de las instituciones, se basó en la necesidad de construir teoría sobre la apropiación que estas cinco instituciones han hecho de la atención educativa a la población que históricamente ha estado por fuera del sistema en instituciones de educación especial, por aquello del rótulo de *anormal*. La significación que a este proceso se le ha dado, sólo puede capturarse en cada una de las experiencias, ya que la significación que se da a los fenómenos depende, entre otros factores, de los aprendizajes previos de los actores, de la actitud de éstos, del contexto y de los intereses, entre otros.

A través de la comparación constante de la información recogida entre los diferentes actores entrevistados y de la observación, además, de una comparación constante entre las instituciones (inter), se visualizaron las apropiaciones que los diferentes actores tienen sobre el sujeto que ha sido considerado con necesidades educativas especiales, sobre cómo se ha dado el proceso, las prácticas pedagógicas que se realizan en las instituciones en torno a la educación de la población; además, surgen las tensiones y conflictos que esta propuesta de integración o de inclusión en algunas instituciones ha generado, la influencia de los contextos geográficos e idiosincrásicos, en cada una de las experiencias y en las bases conceptuales y metodológicas de este proceso, sin dejar de mencionar la afectación de éste, debido a las condiciones en que trabaja el maestro en este país y por la situación social que se vive en general.

3.1 ESCENARIO DE ESTUDIO

La investigación se llevó a cabo en cinco instituciones de cinco ciudades o municipios, de cinco departamentos del país, cuyas experiencias de atención a poblaciones fueron consideradas por el MEN con PEI sobresaliente en el 2001, o como experiencias significativas en el 2004.

En la escogencia como PEIs significativos queda el de *Hacia la construcción de una cultura inclusiva* en el 2001, y en el 2004 quedan entre las últimas 16 finalistas, cuatro instituciones que tienen experiencia en torno a la atención a la población que ha sido denominada con necesidades educativas especiales. Estas son: *Algunos equipajes para la travesía hacia la integración, dispositivos y estrategias de para el apoyo a la integración de escolares necesidades educativas especiales NEE: Autismo y déficit cognitivo; Por una escuela de todos y para todos; Las dificultades despiertan grandes retos; Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad.*

La decisión de tomar estas experiencias como los escenarios de estudio, respondió al interés de determinar qué está comprendiendo el Ministerio de Educación Nacional, en cabeza de los evaluadores asignados como experiencias significativas, qué caminos han hecho y deshecho esas instituciones en torno al reconocimiento del sujeto como el otro, y cómo han apropiado las prácticas educativas para responder a la diversidad de sus estudiantes. Todo ello, permitió comprender las bases conceptuales -avances y retrocesos- y metodológicas de dicho proceso. La escogencia de las mencionadas ciudades, también se debió al interés de comparar de manera constante los datos no sólo de manera intra, sino interinstitucional, con el propósito de leer la forma como influyen los contextos en las apropiaciones significativas. El perfil común, entonces, de estas instituciones fue ser reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional como significativas.

3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis estuvo constituida por los diferentes actores (Anexo 1) que conforman la institución, tal es el caso de directivos, maestros, algunos padres de familia o adultos significativos, y algunos grupos de estudiantes. Inicialmente se pensó entrevistar a un actor directivo, maestro, adulto significativo y a un estudiante en cada una de las instituciones; pero al iniciar el trabajo de campo y comprender que con un sólo maestro o un sólo directivo, la información no se saturaba, se entrevistaron tantos actores como fueron necesarios. En cada institución se entrevistó al rector de la institución por considerarse el líder del proceso; en Atlántico se entrevistó además a la directora del programa de educación especial del departamento; en Tolima, se entrevistó no sólo al rector actual, sino también a la saliente rectora, esto debido al poco tiempo que llevaba el nuevo rector en su cargo; para un total de siete directivos entrevistados. Los maestros entrevistados fueron escogidos al azar, como se dijo anteriormente el número de maestros entrevistados en cada una de las instituciones respondió a la necesidad de saturación de la información, en total 29 de ellos fueron

entrevistados: 9 en *Hacia la construcción de una cultura inclusiva*; 4 en *Algunos equipajes para la travesía hacia la integración, dispositivos y estrategias de para el apoyo a la integración de escolares necesidades educativas especiales nee: Autismo y déficit cognitivo*; 8 en *Por una escuela de todos y para todos*; 3 en *Las dificultades despiertan grandes retos*; y 5 en *Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad*.

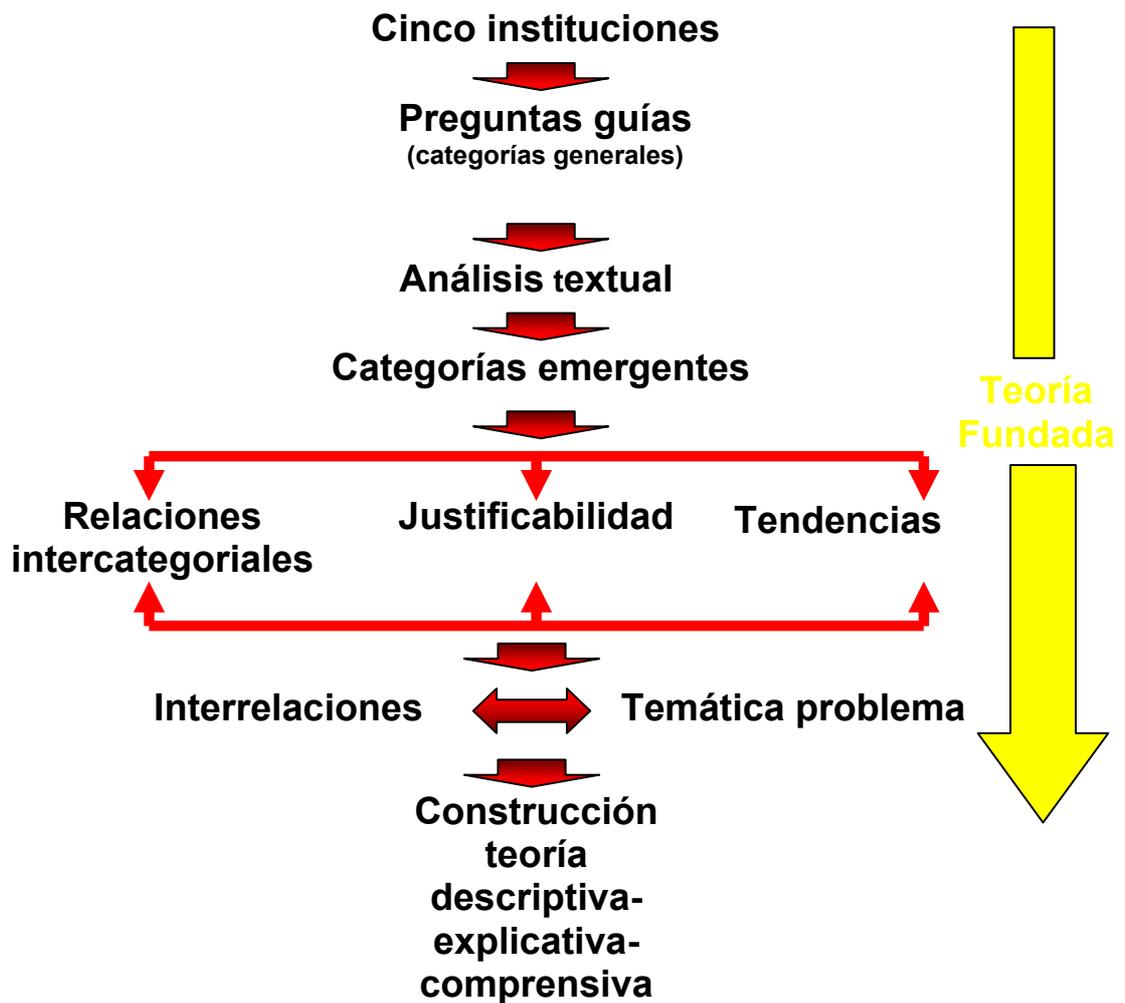
Se entrevistaron un total de 7 adultos significativos, con familiares considerados con *nee* matriculados en la institución: 2 en la institución del Atlántico, 2 en la de Caldas, 2 en la de Cundinamarca, 1 en Tolima; en Antioquia no se entrevistó a ninguno; las preguntas realizadas a los adultos significativos fueron más desde el desarrollo mismo del programa que desde lo conceptual, ya que al hacerles preguntas técnicas sobre la comprensión del proceso educativo, no se obtuvieron respuestas que le aportaran conceptualmente a ésta investigación, es por ello que a lo largo de la construcción de la teoría sólo se tomarán algunas notas de la teoría sustantiva que de allí surge.

La estrategia utilizada con los estudiantes fue en grupo focal -con grupos enteros- básicamente con los grupos de 10 y 11; grupos que tuvieron o tenían en el momento compañeros integrados, el sesgo hacia los últimos grados radica en el interés de corroborar como han vivido la experiencia de tener compañeros que han sido considerados en situación de discapacidad, visualizar si ellos también compartían los puntos de vista sobre el proceso, que tienen los maestros y directivos de la institución, y si han involucrado a sus compañeros *rotulados* en sus proyectos de vida. En atlántico se trabajó con dos grupos -10 y 11-, en Antioquia con 2 -10 y 11-; y en Caldas con 1 grupo -11-, para un total de 5 grupos intervenidos.

Las preguntas a los estudiantes -compañeros- fueron más sobre el proceso y sobre la vivencia de ellos con sus compañeros, que preguntas técnicas. Es por todo la

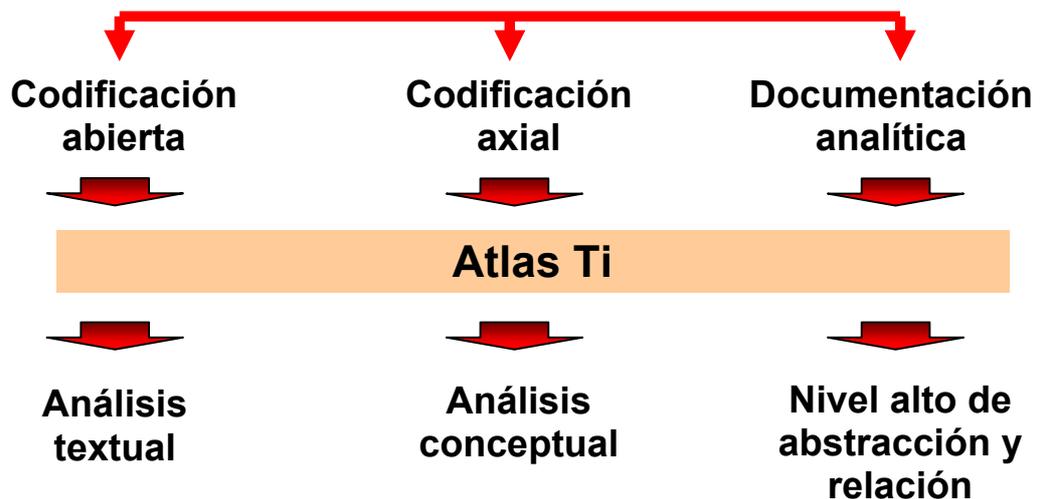
anterior que la mayoría de comprensiones de estos dos últimos actores solo aparecerá en los ítems que tienen que ver con ello.

3.3 ESTRUCTURA DEL DISEÑO



Codificación

Comprendido el código como mecanismo heurístico para el descubrimiento



3.4 RECOLECCIÓN, ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La particularidad del método en *Teoría Fundada* es que a la par que el investigador recoge la información puede ir haciendo análisis. En ésta investigación las entrevistas y la observación fueron las estrategias que se utilizaron para obtener la información necesaria. Hay que recordar entonces que, en teoría, la recopilación de la información y su análisis tienen lugar de manera simultánea. “*La recolección de datos y los análisis se ligan así de manera más estrecha a partir de la observancia de cuatro criterios centrales: pertinencia, efectividad, relevancia y modificabilidad*” (Glaser, 1992 citado por Sandoval, 2002, p. 84).

Previamente a la construcción de los instrumentos que sirvieron como guía en la fase de recolección de la información, se creó una matriz de identificación, la cual contenía los conceptos clave para iniciar el acercamiento a las instituciones (**Anexo 2**). Dichos conceptos fueron el eje sobre el cual se construirán las preguntas para las entrevistas, éstas -tratando de responder a la *Teoría Fundada* (Strauss & Corbin 2002)-

fueron de carácter sensibilizador, conceptual y estructural, y a su vez sirvieron de precategorias.

Para la consecución de la información se realizó una inmersión de aproximadamente 15 días, en cada una de las cinco instituciones que considera el Ministerio de Educación Nacional que tienen experiencias significativas. Para este acercamiento, se utilizaron las entrevistas semiestructuradas (**Anexo 3**), que surgieron de la realización de la matriz anteriormente mencionada, en éstas, las preguntas fueron consideradas como precategorias; la indagación se hizo a actores claves: directivos, docentes, estudiantes -que no son catalogados con necesidades especiales-, y algunos padres de familia, hasta que el proceso mismo de la investigación permitió considerar que las categorías ya estaban sobresaturadas y que no emergían nuevas.

Este acercamiento permitió recoger información sobre tópicos como el proceso de admisión, el trabajo que se realiza en el aula de clase, la comprensión de sujeto que tienen los diferentes actores sobre el estudiante que ellos consideran integrado y en general los significados que le dan al proceso. La observación tuvo como objetivo redondear, corroborar y contribuir a la saturación de la información que iba emergiendo; ésta se realizó en el aula, en el descanso, y en distintas circunstancias y momentos.

En el momento y concluida la fase de recolección de la información, se realizó una clasificación de ésta, momento en el que se identificó la información esencial, logrando de esta manera un mayor grado de eficacia en el análisis subsecuente.

Como herramienta fundamental para el análisis, se utilizó el software Atlasti 5.0. Esta fase de análisis comprendió dos momentos: el primero, correspondió al análisis textual, o de categorización abierta, que se refirió a la categorización de la información cualitativa ya clasificada mediante la lectura concienzuda y repetitiva de

la información recopilada en cada una de las instituciones; esta actividad se realizó a través de la búsqueda, línea por línea, de los conceptos definidos previamente en la matriz de identificación y que fueron ubicados dentro de la información disponible. Una vez identificados estos conceptos, fueron asignados a una precategoría más amplia que la de la matriz inicial. La relación entre estos componentes ha sido previamente determinada para poder vincular diferentes trozos de datos, lo que permitió luego visualizar la densidad de las categorías; a la par que se hizo este proceso y como lo recomienda Sandoval (2002), se fueron elaborando los memos y notas, en donde se planteó lo que se fue comprendiendo, o los eventos y actitudes, que surgieron en el momento de las entrevistas. El proceso fue interactivo, es decir, a medida que se categorizó, se fueron creando categorías nuevas que hacían referencia a la existencia de conceptos claves que se presentaron de manera repetitiva, y que no habían sido considerados en la conformación inicial de la matriz o árbol de categorías (Anexo 4).

De la codificación abierta se pasó a una fase de codificación axial -contextual-, en la cual se condensaron todos los códigos descriptivos para mirar su densidad, esto es, la posibilidad de relaciones que se daban entre ellas, las familias de categorías que existían, los cruces de la información que se generaron, los juegos e interjuegos entre las categorías, hasta alcanzar la saturación del contenido, al determinarse las categorías núcleos -o los supercódigos en el lenguaje en el Atlas t- (Anexo 5); las nuevas relaciones se establecen en pos de éstas. Finalmente, se utilizó la herramienta *Quero tool*, para hacer los diagramas y mapas que posibilitan visualizar las relaciones.

3.5 CONCEPTOS GENERADORES, PRECATEGORÍAS Y EMERGENCIA DE LAS CATEGORÍAS

La categoría de análisis central en esta investigación fue el *proceso de atención educativa* brindado a la población considerada con *nee*; se utilizaron para

robustecer la indagación, los siguientes conceptos generadores: *proceso de integración* -en un primer momento, luego en la emergencia de otros datos debió de considerarse proceso de integración o proceso de inclusión-, *percepción del sujeto y proyecto educativo institucional* (PEI). Al iniciar el análisis se nota cómo en las entrevistas, emergen otros conceptos o precategorias que por su recurrencia en más de dos instituciones se consideraron clave: del concepto proceso de integración/inclusión surgen: *concepción institucional de la integración, concepción institucional de la inclusión, bases teóricas y legales, identificación de procesos, estructura de cargos e idoneidad del recurso humano, acompañamiento al proceso de los estudiantes, investigación, capacitación, valoración del proceso*; del concepto percepción del sujeto se desprendieron: *concepción del sujeto, concepción de sujeto considerado con necesidades educativas especiales* y *concepción del sujeto maestro*; del concepto proyecto educativo institucional (PEI): *concepción y elementos del PEI, como plan de estudios, flexibilidad, transformaciones curriculares y pedagogía*, entre otras.

En un momento avanzado de la investigación ambos -conceptos generadores y claves- se consideraron precategorias, demostrando con los últimos y con los que fueron emergiendo la densidad de éstas (ver diagramas intra e inter institucionales), hasta llegar después en el momento del análisis textual a la aparición de los supercódigos -en el lenguaje del atlas ti- o a las categorías propiamente dichas, estas son: *la completud del sujeto desde los restos; juntos pero no revueltos: integración e inclusión; la práctica pedagógica como el mundo del "ES" en lugar de debería "SER*; cada una de éstas categorías está íntimamente relacionada a los conceptos generadores y recogen la cantidad de códigos o precategorias que se visualizan en las gráficas.

El acercamiento a cada una de las instituciones se realizó entonces a través de los conceptos generadores, de los cuales surgen conceptos claves en cada una de las instituciones; las diferencias, semejanzas, y significados sobre la atención educativa ofrecida a la población considerada con necesidades educativas especiales de cada

una de las instituciones, emerge a partir de la indagación, dando origen a otros conceptos claves; de éstos emergen unas precategorias o códigos que insinúan la comprensión que tiene cada una de las instituciones en torno del tema tratado.

En los diagramas del Anexo 4, se presenta a nivel institucional la evolución de cada uno de los conceptos clave utilizados en la indagación a códigos o precategorias, mostrando la densidad de éstos institucionalmente; para mostrar con los diagramas que están a continuación interinstitucional la apropiación de cada uno de los concepto clave, la emergencia de nuevos códigos en cada una de las instituciones y el robustecimiento o no que logran en cada una de ellas. El color con que se presenta cada uno de los diagramas caracteriza además el concepto clave que se está trabajando –ejm.: azul: conceptos sobre el proceso-; con ésta se puede comparar y visualizar la densidad o no de las precategorias en cada una de las experiencias significativas y las relaciones o no que hay entre la información de una experiencia u otra.

Luego de la codificación de la información intrainstitucional -Anexo 4-, se pasó a las comparaciones interinstitucionales, que es la información graficada anteriormente. Se continuará, entonces, ahora para responder al objetivo general del estudio, a la construcción de teoría. Ésta se organiza al contrario de la manera como se ha realizado hasta el momento el análisis ya que en cada uno de los supercódigos o categorías que emergieron en la investigación se recogerá el significado que las diferentes instituciones dan al proceso, determinado a través de la información que se recoge en las instituciones y de los análisis realizados anteriormente -desde la misma codificación abierta-. El análisis se basa, entonces, en los significados que fueron emergiendo de los actores en las instituciones; no se basa en realizar diferenciaciones de cuál de los actores lo planteó -directivo, maestro, estudiante-, ya que la multiplicidad de actores se abordaron -con la intencionalidad de Teoría Fundada- para lograr la saturación de las categorías; los significados entonces se presentarán desde la comparación de las diferentes concepciones que tienen en torno a cada una de las categorías los actores, tanto a nivel intrainstitucional o interinstitucional; pero cuando sea necesario se hará referencia al actor que está respondiendo -maestro, directivo-; y, si es necesario, a qué institución pertenece, para poder avanzar con el análisis interinstitucional. Cabe aclarar que la información que se recogió con los padres de familia, es una información que permite reconocer el desconocimiento de la mayoría de estos sobre el tema.

CUARTA PARTE

Construcción teórica

(a través del análisis)

El presente estudio pretendió comprender los significados que subyacen a las experiencias consideradas significativas en atención educativa a poblaciones con necesidades educativas especiales de cinco instituciones del país; en la información que se recogió en cada una de éstas se perfilaron tres ejes temáticos de gran interés para los actores, de los cuales emergen tres categorías centrales, el análisis se realizará entonces basados en estas.

La primera categoría se denomina: *La completad del sujeto desde los restos* hace referencia al *sujeto* como eje central de cualquier investigación en ciencias sociales, máxime en ésta, en la cual se pretende dar un debate sobre la comprensión que tienen los diferentes actores entrevistados sobre éste, en este caso el sujeto que se ha considerado integrado o incluido en las instituciones regulares, aquel al cual se le ha negado hasta su humanidad. El hilo conductor dentro de esta investigación ha sido el análisis sobre la comprensión del sujeto, del sujeto que antes fuera considerado objeto de la educación especial y que hoy irrumpe en las aulas de las escuelas del mundo de la vida, en procesos que se han denominado de integración o de inclusión.

Para la denominación de la segunda categoría se utilizó un código in vivo: *juntos pero no revueltos: integración e inclusión*; en ésta se recogieron todas las apreciaciones que tenían que ver con el proceso de atención educativa, pasando de una corta mirada a lo que ha sido la educación especial, al paso que se ha dado de ésta a la integración de ésta población al aula regular y cómo las instituciones se comprenden integradoras o inclusoras, para reflexionar dentro de

las experiencias significativas cómo se vive esa comprensión dentro del aula de clase, para mostrar las tensiones, nudos, conflictos que se dan en ellas en torno a la atención educativa de ésta población.

La práctica pedagógica como el mundo del “ES” en lugar de debería “SER que es la tercera categoría, hace referencia a la apropiación de las prácticas educativas, a la forma de abordar el saber y sus elementos de interés en estas experiencias, incluye, además, las formas de funcionamiento de estos discursos en las instituciones, los procedimientos, las estrategias, los propósitos que se han tenido en torno a la enseñanza y aprendizaje de esta población.

Para terminar se plantean algunas conclusiones, que más que dejar respuestas dejan preguntas de un proceso que solo ahora se está iniciando, un proceso de gran complejidad que ha sido simplificado bajo los términos de integración o inclusión, términos que no han sido reflexionados como polisémicos y multidimensionales.

4.1 PRIMERA CATEGORÍA. LA COMPLETUD DEL SUJETO DESDE LOS “RESTOS”

Ubicar en primer lugar la categoría que tiene que ver con el sujeto, es insinuar el hilo conductor del debate que se quiere realizar, es ubicar al sujeto y la mirada que se da a ese sujeto como lo determinante en el cambio o no de las prácticas pedagógicas que a diario se utilizan en la escuela -que en ésta investigación es el escenario que ocupa-. Es a su vez continuar con la tematización de lo otro y lo mismo en que se apoyan los grupos minoritarios que buscan el reconocimiento.

El *otro deficiente* categoría de análisis que se potencia en la Modernidad, desde la época clásica en la que se dividen los seres humanos entre normales y anormales, es una categoría que aún vive en las instituciones educativas

observadas. Inclusive dentro de esa categoría de anormales hay sujetos que se consideran más normales o anormales que otros, tal es el caso de la población que tiene un déficit en un órgano o estructura que compromete su cognición.

Tal es la categorización de esa población que, como lo plantea Pérez (1998) en su libro *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de la educación especial*, solo a mediados del siglo XX se reconoce su humanidad, es decir, hasta el siglo anterior había un grupo de seres humanos desalojados de lo que es ser humano.

Devolverle la humanidad entonces a esta población, hace que se generen un sin número de prácticas que buscan su afirmación, pero estas prácticas siempre estarán signadas de acuerdo a *la lente con que se miren*, que es el rastreo que en esta investigación se pretende realizar.

El nombre que se da a ésta categoría *la completud del sujeto desde los restos* emerge, entonces, del rastreo y análisis que se realiza a las comprensiones de sujeto que se han ido construyendo en las prácticas educativas realizadas en las instituciones de educación especial tradicionales. El sujeto-objeto de estas prácticas ha sido mirado como un sujeto caracterizado por su completud, pero una completud desde los restos: lo que le queda de inteligencia, de aprendizaje, de palabra entre otras. Es muy natural desde los diagnósticos que históricamente se han realizado en la educación especial, determinar *la completud de lo que queda* y con eso ha trabajado históricamente el maestro educador especial. La visión de completud entonces de los maestros que han sido formados en educación especial ha sido desde los límites, desde lo que queda y no desde el sujeto como sujeto con sus diferencias en potencialidades y dificultades.

Es inevitable entonces ver que en las prácticas de educación especial ya había un determinado concepto de sujeto que “se afirma y se niega, se mueve y se para, vive y muere, en relación a ese tejido institucional que al tejerlo le entreteje

y al construirlo le constituye, esa era la mirada de un sujeto sujetado. Dicha mirada se posa precisamente en los límites: lo ineducable, lo deficitario en educación. Se trata de un sujeto humano oculto bajo un fantasma, el fantasma de su completud, de un sujeto humano dominador de un todo del que él mismo quedaba excluido” (Pérez, 1999, pp. 212-213).

La búsqueda de la integración para los estudiantes que por tanto tiempo han sido los usuarios de los programas de educación especial, lleva a preguntarse como lo plantea Nuria (1999), por el sentido de sujeto que dichos procesos educativos reflejaban y que con ellos mismos se fue conformando. Las prácticas educativas y las ideas que están en ellas presentes se encarnan en sujetos concretos que les dan vida. La integración y en una expresión de avanzada en el reconocimiento de la diversidad de lo humano: la inclusión, permiten ubicar a ese sujeto en otro lugar, en el lugar del otro y no en el sin lugar que los subsume en las instituciones de educación especial.

4.1.1 Más de lo mismo. La insinuación del párrafo anterior parece que hiciera alusión a que *necesariamente* la inclusión o la integración ubican al sujeto en otro lugar, en su lugar, parece que remitiera a la comprensión de la alteridad.

Al reflexionar sobre las instituciones educativas que fueron denominadas como significativas, surgen algunas preguntas ¿Será que estas instituciones lograron en verdad ser una escuela para todos, donde todos caben y cada uno tiene lo que necesita desde su diferencia? ¿Qué significa entonces diferencia en estas instituciones? El solo ubicar la lente en la población que se ha considerado con necesidades educativas especiales es seguir en: más de lo mismo.

Al preguntarle a los maestros y directivos de las instituciones por la comprensión del sujeto, de ese que ellos han denominado *integrado o incluido*, las respuestas circularon en torno a la concepción que se tiene del sujeto desde varias

categorías y/o disciplinas, en la misma institución e inclusive en el mismo actor viven y perviven diferentes ideas sobre quien es ese sujeto, es por ello que a continuación se recogen aquellas posturas que se asumieron con más fuerza en todas las instituciones, aunque para ejemplificarla se tome la respuesta de algún directivo o maestro de alguna institución específica:

Persona como cualquier otra, con necesidades y potencialidades como todos los seres humanos “es una persona con capacidad de pensar, con capacidad de amar, con capacidad de relacionarse, con capacidad de tener un proyecto de vida”; “es un ciudadano común y corriente, es un ser humano común y corriente, entonces él tiene que estar con los demás”, pero además la comprenden primero como persona, pero persona con déficit, postura que deviene del apoyo para la comprensión de la persona que han tenido los maestros de la escuela ordinaria desde la educación especial “Para mí ante todo es una persona, por el hecho de ser persona, aunque tenga su problema, debe ser tratado como tal, con mucho amor, pero al mismo tiempo con mucha energía”; “Yo lo defino como un niño como los otros niños que tiene sus dificultades, como cualquier otro niño normal que también tiene dificultades.”

Otros maestros lo consideran abiertamente como sujeto con déficit, obviamente para referirse a éste utilizan diferentes denominaciones: necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, vulnerables: *“El colegio nos ha manifestado que esa población es aquella que su coeficiente intelectual no lo podemos localizar dentro del estandar normal, son niños con necesidades especiales de aprendizaje pero que a ellos de igual manera se les da la oportunidad, para que convivan con esta población normal que de ellos también pueden aprender” “Un estudiante con necesidades educativas especiales puede presentar problemas para adquirir sus conocimientos.”*

Muchas de las apreciaciones sobre la diversidad de los estudiantes son realizadas desde los aportes que ha hecho la psicología, es por ello que los actores de la institución los han comprendido como personas que tienen diferentes ritmos de aprendizaje, de desarrollo, de estilos de aprendizaje pero estas comprensiones sobre la diversidad también están signados por la deficiencia *“yo diría que es una persona que tiene diferentes ritmos de aprendizaje y de desarrollo. Hablemos primero de desarrollos, empiezo por ahí, tiene diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje, digamos así, con ciertas dificultades en algunos campos.”*

Esta mirada a la persona como deficitaria se encuentra en los maestros y directivos de todas las instituciones leídas, aunque muchos de ellos estén tratando de cambiar la lente para mirar los estudiantes, sin embargo éstos siguen siendo diferenciados por su dificultad: el estudiante con síndrome de Down, el limitado sensorial, con discapacidad cognitiva, retardadito, enfermo, discapacitado, con problemas de aprendizaje, estudiantes con problemas, el autista o en una manera más actual -inclusive inducida por el premio mismo que se otorgó a las instituciones- de población con necesidades educativas especiales. La lente no se ha cambiado, sigue obcecadamente anclada en el déficit: el otro sigue colonizado por la deficiencia, y no solo es una cuestión de denominación, las prácticas pedagógicas que se realizan así lo demuestran: aulas de apoyo donde el estudiante va en la misma o en la otra jornada, equipo de especialistas para dar apoyo, aulas multigradales -las cuales más adelante se trataran-, adaptaciones de aula.

Al igual que los maestros y directivos entrevistados, los adultos significativos de todas las instituciones consideran sus hijos o familiares desde el déficit: *“Primero que todo esto fue una experiencia nueva que tuve con mi hija al descubrirle esta enfermedad de aprendizaje, este problema de aprendizaje”*; *“el niño tiene problemas, porque no puede responder igual a los otros niños.”*

En las entrevistas realizadas a los estudiantes de 10 y 11, no se les hicieron preguntas sobre la concepción de sujeto, sino más sobre la experiencia de vida con ellos y sobre el colegio.

Definitivamente todos los aspectos por los cuales la integración se consideró como etiquetante del otro, siguen en boga, la diversidad a pesar de ser enunciada también en estos escenarios, es confundida, amalgamada, yuxtapuesta con el déficit, es una realidad compleja donde se imbrican las comprensiones del déficit como déficit y como diversidad y la diversidad como diferencia y como déficit... ¿Será que la propuesta de cambio no ha impactado el eje, el perfil, el argumento, sino simplemente el propio cambio, como lo plantea Skliar?; o ¿será que este amasijo de comprensiones responde a un momento normal de crisis en torno al cambio, y que lo que subyace a éste es el verdadero cambio?, mismo que por cierto no es fácil y menos cuando el cambio amerita un cambio de cultura en torno a la comprensión del otro.

4.1.2 Sujeto de derecho: ¿un avance en el cambio de la mirada? Al entrevistar a los diferentes actores de las instituciones, surgen posturas desde otra lente como son las posturas políticas y que hacen pensar en otra forma de considerar al ser humano.

Desde ésta postura, maestros y directivos los conciben como personas que han tenido el infortunio de no poder participar, a pesar de ser consideradas muy valiosas: *“Personas con muchas potencialidades y muy pocas posibilidades de permitirles que lo expresen o que lo manifiesten, o sea, sólo les permitimos desde lo que yo quiero que me den, son personas que tienen mucho que aportar y que como individuos los tenemos que tratar, en lo posible, de hacer unos seres que sean sociales, que se relacionen con los otros y que sean útiles a una sociedad”, “yo pienso que tienen los mismos valores, que el uno tiene más oportunidades que el otro sí.”* Desde esta misma postura, otros los definen como sujeto de derecho

“yo diría es un joven o es un niño común y corriente, con los sueños que todos tenemos, con las ilusiones que todos tenemos y cuáles son los sueños e ilusiones, que yo pueda a ir a una escuela común y corriente, que pueda ir a un colegio común y corriente, como él decía: “yo por qué no puedo ir a la escuela de mi hermano, por qué no puedo ir al colegio de mi primo”, es una persona que tiene todo el derecho como todos lo tenemos, todo el derecho y precisamente es lo que el colegio quiere, luchar por esos derechos de ellos. Desde esta postura política también están los que los consideran sujetos de protección “Es un ser humano que requiere de un trato digno y de una educación para él y para todo el mundo, pero también tengo que tener en cuenta que es una persona vulnerable y que requiere de una idea de protección que nosotros llamamos discriminación positiva y es lo que se puede llamar también equiparación de oportunidades.”

Frases como *“ser humano que tiene los mismos derechos de los niños normales y más”*, permiten ver la mirada de derecho, pero el imaginario de anormalidad sigue presente.

Aunque la mirada sigue anclada como anteriormente se planteó en el déficit, la postura desde los derechos emerge en *Hacia la construcción de una cultura inclusiva; en Algunos equipajes para la travesía hacia la integración, dispositivos y estrategias de para el apoyo a la integración de escolares necesidades educativas especiales NEE: Autismo y déficit cognitivo y en Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad.*

Esta mirada ubica el análisis en la cuestión de derechos, lo que insinúa una mirada política a la situación y permite además seguir el debate de la tematización de la diferencia; la cual se fortalece con la postura de la filosofía francesa de los años 60 y 70, en donde se abre nuevamente el debate sobre la igualdad y la libertad en pos del respeto de las diferencias. Éstas son las dos máximas en que se apoyan las posturas democráticas y, desde allí mismo, las que hereda la

política de la moral y que se han utilizado en el debate para comprender la diversidad como lo natural; por ello en educación se han liderado propuestas que permiten la inclusión del grupo poblacional que ocupa y de otros que lo que buscan es su reconocimiento.

La mirada entonces a la persona como sujeto de derecho que dan estas instituciones está hablando tanto de un actor político -el que responde- como de un sujeto político: el estudiante, camino que permite ver instalado en las escuelas un nuevo debate en torno a la postura del sujeto. Pero en el aula de clase se siguen viendo una cantidad de prácticas que apoyan o niegan -la mayoría de las veces- dicha postura política, lo que genera otra tensión: la falta de coherencia que no permite que las prácticas que se realizan respondan a lo que el maestro está pensando del sujeto (análisis que se realizará en la categoría donde se recogen las prácticas) *“Entonces para nosotros la inclusión era más que un conjunto de acciones: era una visión frente al sujeto, entonces hay nos dimos cuenta que el primer trabajo que nosotros debíamos hacer era un cambio en la mentalidad, en la mirada hacia el sujeto y mientras no cambiara la mirada hacia el sujeto era un niño excluido así estuviera integrado y así estuviera “incluido”, entonces veíamos que era más un cambio de mentalidad en la mirada a ese otro.”*

Es claro que esta postura de derecho no es tan nueva como se planteó anteriormente, ésta se inicia en el antiguo debate liberal que empieza con Locke, ubicado hoy en la propuesta contractualista de Rawls que, desde la propuesta de reconocimiento insiste en las políticas de la igualdad, pero buscada solamente en pos de las diferencias *“La diferencia aquí puede ser entendida como la libertad de otro modo que tal vez sólo pueda empezar a configurarse como reacción y oposición a estilos de vida que no satisfacen”* (Camps, 1994, p. 24).

4.1.3 La diversidad interroga lo homogéneo en la construcción de lo humano. Los maestros y directivos de las experiencias enunciadas en el párrafo

anterior, los consideran en primer lugar seres humanos, diferentes obviamente, diferencia que interroga lo homogéneo, o como sujetos que hacen pensar sobre las propias limitaciones para entender lo diverso: *“Un ser humano que te hace preguntas sobre tus posibilidades y tus limitaciones para entender lo diverso en efecto, que siempre ha estado ahí. Es un ser humano que interroga lo homogéneo particularmente”* *“nosotros tenemos el eje y el eje es mirar al otro como otro, o sea, es reconocer la alteridad, es reconocer y es de ahí y entonces si un maestro tiene capacidad de descubrir que en el aula de clase hay 40 niños y ninguno de los 40 es igual.”*

Pero la comprensión de la diversidad que estos maestros y directivos plantean la mayoría de las veces, es una diversidad parcelada, donde se ubican todos aquellos grupos que en el país han sido considerados como minorías (etnias, desplazados, gays, niños de la calle, con necesidades educativas especiales, entre otros): *“Creo que cuando se trabaja bien la diversidad y cuando tenemos claro que hacer con los niños con nee, tenemos claro que no solamente el niño que tiene el déficit, sino que también es el niño que tiene talentos o que CI está por encima, cuando una institución entiende eso, entiende que puede trabajar con ambas poblaciones.”*

Definitivamente los imaginarios sobre los sujetos, como sujetos con déficit siguen latentes en todas las experiencias exitosas. Se ha avanzado a matizarlos apoyados en enfoques políticos, psicológicos y humanistas, pero la mirada sigue en el déficit y por ello las manifestaciones que se dan: *“Yo llegaba lo traía y lo metía aquí pero no habían las condiciones educativas que le permitieran ser reconocido como el otro, entonces yo llegaba lo traía pero el seguía siendo una persona diferente y no era reconocido -dijeramos así- en la dignidad como persona sino que era el niño con nee”* Dichos matices aparecen como una forma de justificar el porqué pueden estar en la escuela, en la escuela del mundo de la vida y no en el sin lugar de la institución especial.

La mirada al sujeto como diverso o como con *nee* depende del maestro entrevistado, los formados en las diferentes áreas: matemáticas, español, humanidades entre otras, no han sido formados desde la fragmentación del sujeto -desde donde son formados los educadores especiales- mas, en las muchas de las prácticas que se realizan en las experiencias visitadas, es notorio la apropiación que han realizado de ese sujeto como deficitario, y es notorio cómo el maestro se siente incompetente para atenderlo ya que esa ha sido la función del otro maestro, del que no existe: del educador especial: *“A mi me hicieron fue para educar a normales” “ uno va a la Universidad obtiene esa formación, pero la idea no es decir, que nos formen para nosotros atender niños de esos, no, la idea es que contraten el personal adecuado y se construyan las aulas adecuadas para manejar esta población.”*

Aún así, con esos aprendizajes indirectos que el maestro ordinario ha asumido de toda la estructura de educación especial con la que ha convivido de cerca o de lejos; este maestro tiene otra visión de la deficiencia, de la anormalidad: tiene un sujeto para trabajar, un sujeto con alguna deficiencia en un órgano, pero no unos restos, esta última visión no pretende llevar a la consolidación de la normalidad, sino de la normalidad de la diferencia.

Esta nueva postura en la comprensión del sujeto ¿habrá de conformar de un modo distinto el sentido del sujeto? ¿Cuál será? tiene esto algo que ver con la muerte del sujeto moderno y si lo tiene, cómo podríamos desentrañar su sentido en relación a la cuestión que nos ocupa?... ¿el sujeto moderno que muere no es aquel considerado como el sano, el normal, el que requiere una sociedad mercantilista?... como lo plantea Morin, ese sujeto humano de la modernidad ha acabado siendo parcelado, menguado, dividido, escindido en aspectos psíquicos y orgánicos y , los psíquicos en afectivos, cognitivos y sociales.

La educación especial que se conformaba a la par de las ciencias aceptó ese hombre parcelado y lo categorizó de acuerdo con sus deficiencias, la nueva propuesta que se presenta ahora trata de recoger y analizar que pasó con ese sujeto dividido escindido, categorizado y, desde la mirada de la inclusión, propone la diversidad del sujeto, de todos, de los que estuvieron tanto tiempo en instituciones de educación especial y de los que están en la escuela ordinaria.

Aunque uno de los aportes que hace esta investigación es el considerar que la mirada del maestro “regular” hacia el estudiante con necesidades educativas especiales es diferente a la que han dado los especialistas formados para atenderlos, ya que los diagnósticos que ellos realizan es para visualizar *los restos*, lo que queda de las diferentes dimensiones del desarrollo, mientras el maestro del aula los ve diferente, así los vea con déficit, con una limitación, con una discapacidad o con una necesidad educativa especial no los ve fragmentados, podría decirse, apoyada en Skliar (2005), que la incompletud que le ven los maestros es aquella que precisamente los hace humanos, y los asemeja a los otros, completos desde sus incompletudes.

4.2 SEGUNDA CATEGORÍA. ¿JUNTOS, PERO NO REVUELTOS O JUNTOS Y REVUELTOS?: INTEGRACIÓN / INCLUSIÓN

“Al contrario, ellos tienen que estar revueltos y, de hecho, insistimos en que estamos tomando una frase muy de cajón de nuestra sociedad, a ver, en el aula regular, hagamos ese contraste, en el aula regular los estudiantes están juntos, porque están compartiendo el mismo escenario, pero note como el profesor no los revuelve, porque el profesor los rotula.”¹²

¹² Comentario realizado por un maestro de Caldas

Al indagar a los maestros sobre si ellos sabían que habían sido considerados en el 2001 o 2004 con PEI sobresaliente o como experiencia significativa, la mayoría respondió que sí. Al preguntar sobre el motivo de ese reconocimiento, contestaron que por ser una institución integradora o inclusora de estudiantes con necesidades educativas especiales¹³.

Luego de estas respuestas, se empezó a indagar sobre si establecían diferencias entre integración e inclusión –para saber desde dónde preguntar, ya que a la anterior pregunta unos contestaron: si, nos ganamos el premio por ser una institución inclusora; y otros, por ser una institución integradora- la mayoría de los maestros de las cinco instituciones establece diferencias entre ambas: *“Cuando hablamos de inclusión, se rompen las barreras de la integración, no tendríamos que hacer adecuaciones, porque se supone que si un niño está incluido está inmerso ahí, es un miembro más de esa comunidad y como es un miembro más, no habría que hacerle reformas”.* *“Si, la integración propiamente es de pronto un poco más fría, es más asistencialista. La inclusión es lo que nos permite, o sea, nosotros como institución abrimos a todas estas particularidades de cada estudiante.”*¹⁴

*“Cuando inicia empieza a ser una escuela integradora porque habían niños con necesidades educativas especiales, pero en este momento una institución que está abierta a la diversidad.”*¹⁵

“Pues de forma personal, integración es permitirle al niño que esté con su pares, con sus iguales y ya cuando el niño es especial hay que incluirlo dentro del aula,

¹³ Ésta no fue la única forma que utilizaron los maestros para denominarlos. La mayoría de formas que utiliza, sigue, anclada aún en el déficit (Down, enfermo, discapacitado, entre otras); se utilizará esta por ser desde la teoría la denominación que se ha utilizado en los procesos de integración, sin dejar de reconocer que cualquier nombre que se le dé, cualquier categoría en que se enmarque la diversidad de los sujetos, es segregadora e insinúa prácticas.

¹⁴ Comentario realizados por directivos y maestro de Antioquia

¹⁵ Comentario realizado por un maestro de Atlántico

para mi integración es mas de reforzar o sea de tenerlo en su escuela, en su ambiente, más inclusión sería como pongámoslo hay para ver qué hace.”¹⁶

“Cuando hablamos de integración, es el niño el que se tiene que adaptar a la escuela y ese es el fracaso que se da en integración, en cambio en la inclusión, todo está dado para ellos.”¹⁷

“Para mí la inclusión es un concepto que tiene que ver más con la dimensión política, me refiero en particular a la inclusión social entendida como inclusión desde el punto de vista de que la sociedad precisamente por distintas dimensiones de las desigualdades y de las diferencias produce marginamientos a ciertos sectores sociales; marginamiento de todo lo que tiene que ver con la política social, de lo educativo, de los sistemas de salud, de incluso el desarrollo humano en su conjunto podría decir. Entonces hablar de inclusión para mí es referido más al tema de las políticas sociales y para hablar de integración la integración la refiero más al contexto educativo, tradicionalmente en el contexto educativo diferenciar inclusión e integración ha tenido que ver con incluir como estar allí, digamos meter para decir la palabra más drástica e integrar tiene que ver con un proceso que realmente mira las diferentes estancias de la institución educativa donde hay una presencia real y una participación real de los retos (o métodos) integrados.”¹⁸

Lo anterior no quiere decir que *todos* los maestros de una institución u otra, consideren que ellos hacen procesos de integración y no de inclusión o viceversa, las comprensiones son a distinto nivel: los maestros de una institución consideran que son integradores y no inclusores y esgrimen sus razones; y otros creen lo contrario. En la información se encontró que en *Aula multigradual* y *multiedad para*

¹⁶ Comentario realizado por un maestro de Tolima

¹⁷ Comentario realizado por un directivo de Caldas

¹⁸ Comentario realizado por un maestro de Cundinamarca

niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad y hacia la construcción de una cultura inclusiva, que la mayoría de los maestros y directivos de estas instituciones se reconoce como inclusores. Y en Algunos equipajes para la travesía hacia la integración, Las dificultades despiertan grandes retos y Por una escuela de todos y para todos, la mayoría se reconoce como integradores.

4.2.1 La integración como campo de batalla. *“Entonces la integración para nosotros se ha convertido en algunos momentos en un campo de batalla, en el que sostener un poco que la escuela tenga niños diferentes se ha convertido en un campo de batalla frente a muchos personajes, a las administraciones que vienen cada 3 ó 4 años, de las alcaldías, a los diferentes personajes que aparecen en estas secretarías, a algunos padres de familia que también dicen: pero porque hay niños extraños allá, entonces yo me voy para la otra sede donde no hay niños raros, se ha convertido la integración, primero en una idea maravillosa, sin que supiéramos que era integración, un sueño, una utopía, una escuela diferente, una no se como y después en el transcurso de los años en un campos de batalla.”*¹⁹

Acertadamente como lo plantea el anterior maestro, el proceso de integración de ésta población podría considerarse -apoyada en Bourdieu (citado por López, 2007)- como un campo de batalla -entendiendo éste como el resultado de fuerzas y de luchas entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, en lo político y en lo cultural. La noción de campo lleva entonces intrínseca la noción de un espacio de posiciones, hay hegemonía y puede ser mantenido el *statu quo*... aunque podría ser diferente- en donde hay muchas respuestas, pero además quedan muchas preguntas, donde se juntan un gran cantidad de condiciones internas y externas que hacen que dicho proceso sea de gran complejidad. No es tan sencillo, entonces, en una investigación cualitativa entrar a hablar sobre las comprensiones que tienen los actores de determinada institución sobre un fenómeno, proceso o historia vívida de algo. Menos sencillo es aún para el investigador, romper con sus

¹⁹ Maestro Cundinamarca

propias concepciones, prejuicios o entendimientos sobre el mismo fenómeno, como es en este caso el proceso de atención educativa en la escuela a población con necesidades educativas especiales.

Para hablar de ello, para tratar de plantear los significados que se encontraron, antes se debe de hacer un análisis de los contextos y de las condiciones en las que se dan los procesos -caso de la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales- que tomando como base lo vivido en estas cinco instituciones se podría afirmar: todos los actores de estas instituciones meridianamente conocen cuál ha sido la historia educativa de esta población: estudiantes “especiales” para “instituciones especiales”; pero, que después de un tiempo y por diferentes motivos estos estudiantes empiezan a ingresar a las instituciones educativas que hasta el momento sólo eran para aquellos estudiantes considerados “normales”.

Las explicaciones que dan a la llegada de los estudiantes con necesidades educativas especiales, se basan en dos ejes fundamentalmente: unos consideran que están llegando a la escuela estos estudiantes por decreto: todos los colegios *tienen* que recibir a los estudiantes con discapacidad; otros piensan que es una *cuestión de derechos*:

*“La educación y el derecho a estar en un colegio, de recibir una formación es algo, primero que todo, yo consideraría un derecho natural de la persona y también por constitución está el hecho de que todos tengamos acceso a una educación, entonces no veo el por qué, o sea, si todos somos iguales y si se considera que todos tenemos derecho como, valga la redundancia a este derecho, entonces por qué no recibir a esas personas”, “A mi me parece que nos cogió a nosotros, a las instituciones de forma repentina, para mi el profesorado no estaba preparado”.*²⁰

²⁰ Directivo de Antioquia

“Mi posición es hombre si hay niños especiales, que hayan profesores especiales a fin de que realmente ese niño pueda alcanzar un mejor nivel, no un nivel básico de socialización y pum tirarlos al aula regular, no debe ser, porque en ese caso nos vamos en contravía.”²¹

“inicialmente cuando el Ministerio de Educación empezó a hablar de que los estudiantes había que integrarlos, hablamos de integración, pero la integración no es sino más que todo por obedecer una norma, por obedecer un decreto donde decía que a los estudiantes hay que integrarlos y no se prepararon las instituciones para recibir estos estudiantes; y básicamente como las experiencias de integración fueron en primaria, la obligación recaía sobre el profesor del grado correspondiente, era el único que tenía que ver con el estudiante, nadie más de la institución tenía que ver con el estudiante, ni sabía; y cuando el estudiante pasaba al otro grado la profesora no tenía idea de la caracterización y los avances o los logros que había tenido el estudiante y a veces se encontraba uno que ni siquiera el mismo directivo maneja ni tenía idea de aspectos fundamentales del estudiante, o sea que fue una integración que dio lugar a que se dieran muchos fracasos donde las instituciones por obedecer la norma tenían el niño por tenerlo, pero no le estaban garantizando al niño la permanencia ni la promoción.”²²

Cada una de sus explicaciones de lo que entienden por integración está imbuida por significados construidos desde las prácticas diarias, desde las ideas que culturalmente se han formado sobre la población que apenas hace aproximadamente 15 años -en Colombia-, está ingresando a las instituciones y por lo que han aprendido participando, escuchando; es decir, estando de cualquier forma en contacto con lo que se ha denominado la *educación especial*.

“Es una institución donde se reciben los niños con alguna discapacidad de tipo

²¹ Maestro de Atlántico

²² Directivo de Caldas

*auditivo, visual o cognitivo.*²³

*“Esta institución considera la integración como un proceso, en el cual traemos niños con nee.”*²⁴

Ha sido entonces la educación especial -aunque no sean educadores especiales la gran mayoría de los profesores y administrativos consultados- el marco de referencia en que se han apoyado las instituciones para hablar de este proceso, esto debido a que la poca capacitación o sensibilización la han recibido de estos profesionales u otros profesionales afines, los cuales y con las reflexiones que se realizaron en el anterior capítulo queda claro que tienen una visión de hombre *“fragmentado”*, lente que los acompaña en su trabajo, pero que no es comprendido de igual manera por los maestros, los cuales ven a la población con necesidades educativas especiales como limitados -que no es la mirada ideal para esta población-, pero que no se puede asemejar a la de los educadores especiales que se han especializado en ello, en ver los *restos* de ese sujeto.

Para justificar tal afirmación, se retoma el planteamiento de una educadora especial de Atlántico: *“por darte un ejemplo NN es un niño que estaba en cuarto grado, el sabe leer a nivel silábico, pero ya en la toma de dictados el no te hace un dictado él tiene ya muchas contaminaciones... y aparte de eso él tiene un problema de relación, porque él es muy tímido y a él no le gusta de pronto relacionarse con los compañeros, entonces lo sacamos; a él se le esta adiestrando...”*

Esto es además lo que plantea una educadora especial de Antioquia, que trabaja en una escuela normal superior: *“Entonces, mire, ya si estamos formando un maestro para todos, desde que maneje todas las patologías y que sea capaz. También se han transformado las prácticas docentes, ¿por qué?, porque es que*

²³ Maestra de Tolima

²⁴ Maestro de Atlántico

las niñas de aquí salen y practican en los lugares donde están los niños con necesidades.”

Veamos ahora, cómo define una educadora también de Antioquia, con otra formación, a un estudiante considerado con necesidades educativas especiales: *“Es un estudiante que nos habla de exigencias muy específicas, pero es que a mí ese tratamiento desde la diferencia por la diferencia no me parece, no me aporta mucho. O sea, que yo me siente a leer qué son los niños con síndrome de down, quiénes son los niños autistas, cuáles son sus características, listo; pero entonces qué pasa con esa familia, cómo ha trabajado esa familia ese problema, eso es un elemento que empieza a darle movilidad a lo que plantean los autores, qué tipo de apoyo tiene el niño, qué tipo de estimulación recibe externa, todo ese tipo de cosas hace que la mirada por la necesidad no sea desde la necesidad, sino que sea desde la misma potencialidad, qué podemos potenciar, cuáles son las posibilidades, cuáles son los requerimientos, cuáles son las exigencias; entonces alrededor de necesidades educativas tenemos que reconocer en los márgenes médicos o en la información que se nos da desde la línea médica, desde la línea psicológica, nos dan una información, este sujeto tiene unas características, pero son móviles, porque es que igual podríamos hablar de un niño que tiene, digamos, problemas de familia o un niño desplazado.”*

Esto es lo que piensa la directora de Caldas -formada en otra área del saber-: *“Yo pienso que todos tenemos necesidades, o sea, en cualquier proceso de educación todos tenemos necesidades, que habrán unas necesidades que son permanentes y otras de momento transitorias, que con un apoyo a su debido tiempo salen adelante. Es como de lo que carece algunos niños en algún momento”.*

Antes de plantear la comprensiones que los diferentes actores tienen de este proceso, es pertinente decir, apoyada en Vachou (1999), que para realizar la discusión sobre lo que opinan y las comprensiones que tienen los maestros sobre

cualquier proceso que tenga que ver con la escuela, es necesario, comprender y exponer la realidad desde la que realizan su trabajo y las condiciones que ésta les provee.

4.2.1.1 Contexto educativo. En este ítem no sólo se hará referencia a los contextos en donde se da cada uno de los procesos que, como se dice en la estrategia metodológica, son cinco contextos bien diferentes, de cinco regiones del país, que podrían permitir un mediano mapeo de lo que está pasando en torno al tema al menos en esas cinco zonas; esto, por la significatividad y el reconocimiento que tiene cada una en su propia región y en el país.

De hecho el interés en este estudio, es develar cuáles son las realidades que se viven en las experiencias consideradas por el MEN como significativas, porque como lo plantea Corvín y Strauss, la única realidad social “*real*” es la realidad desde adentro.

No es posible realizar un acercamiento a una institución sin tener en cuenta la realidad educativa de esa zona y del país en general, ya que *“la actividad educativa no se puede estudiar de forma aislada. La escolaridad está interrelacionada con una realidad más grande y compleja que refleja los cambios y transformaciones constantes que tienen lugar de forma impredecible...las ideologías educativas, los valores sociales y culturales son muy importantes en cualquier análisis que se haga de los discursos que rodean el área de las necesidades educativas especiales”* (Vlachou, 1999, p.17).

4.2.1.1.1 Contexto institucional. Como se planteó en la estrategia metodológica las realidades sobre las cuales se hizo la observación corresponden a cinco instituciones del país que han sido consideradas como claves en torno a la atención educativa de la población de interés.

En el 2001 un colegio obtuvo el reconocimiento como institución con PEI sobresaliente, el cual giraba en torno a la atención educativa de poblaciones, es por ello que en la presente investigación se retoma. Al no tener un nombre metafórico como las otras experiencias, en éste estudio y de acuerdo con lo observado se seguirá llamando: *Hacia la construcción de una cultura inclusiva*, esta experiencia es del Departamento de Antioquia; los maestros y la directora de dicha institución plantean que aproximadamente desde el año 1992 están recibiendo estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta institución está localizada en las afueras de la ciudad capital de Antioquia, por estar estratégicamente ubicada cuenta con una gran red de apoyo, tal es el caso de la Universidad de Antioquia, el tecnológico de Antioquia, La Unidad de Atención de su región entre otros, cuenta además con la posibilidad de adquirir más fácilmente recursos tanto económicos, como humanos y físicos, que otras instituciones.

En el 2004 cuatro instituciones que atienden población con necesidades educativas especiales, quedaron entre las 16 finalistas -de 190 experiencias que se presentaron- en el concurso sobre experiencias significativas que se realizó en el país. Estas son:

Algunos equipajes para la travesía hacia la integración, dispositivos y estrategias para el apoyo a la integración de escolares con necesidades educativas especiales NEE: Autismo y déficit cognitivo. Ubicada en Cundinamarca, en la ciudad principal, por su localización cuenta con posibilidades de capacitación, de consecución de recursos, cuenta además con practicantes de diferentes universidades. Al entrevistar a los directivos y maestros de esta institución, ellos plantean que la institución está recibiendo esta población desde 1980, insinúa además que posiblemente fue su experiencia la que el MEN retoma en el momento de hacer la ley: *“Primero fue práctica y luego sobre ello se hace ley - aunque se niegue la experiencia-. Ese es el comienzo de la mayoría de los movimientos sociales”* (Pérez, 1998, p 35.): *“Entonces en el 80 fuimos digamos como pioneros en*

abrir los espacios, en saber que la escuela no podría rechazar a nadie y también que para abrir esos espacios habría que inventar una nueva escuela porque la escuela tradicional definitivamente por mas de que abra la puerta la cierra adentro; eso es lo que nosotros creemos que si no hay una estructura que cambie, si no hay relaciones diferentes, una estructura diferente en la escuela permite abrir la puerta.”

Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad, ubicada en pleno corazón de Caldas, su localización también le permite acceder a los diferentes apoyos que hay en el medio, como es el acompañamiento de la Universidad de Manizales, del Sena, cuenta además con convenios internacionales: Unesco, esta institución se declara integradora de 1994 hasta 1998; de este año en adelante considera que su experiencia sigue la senda de la inclusión y no de la integración: “Integrábamos desde el 94, 95, 96, 97 y 98, ya en el 98 sentimos que no estábamos integrando, que estábamos incluyendo, y a partir del 98 como que ya con ese sustento que obtuvimos en ese congreso empezamos como a hacer las cosas que se debían hacer, entonces como inclusión empezamos en el 99 más o menos.”

Por una escuela de todos y para todos, ubicada en uno de los municipios aledaños a Barranquilla (Atlántico); las características de su contexto son un poco complejas, ya que es una región donde constantemente están llegando desplazados de toda Colombia, signada por el interés en los carnavales de Barranquilla, siendo la preparación de éstas fiestas, una de las fuentes de trabajo de muchas personas de la población durante el año. Aproximadamente desde el año 90, empieza a recibir estudiantes considerados con necesidades educativas especiales.

*Ubicada en un pueblo del Tolima esta *Las dificultades despiertan grandes retos*, con un entorno signado por la falta de oportunidades para la población considerada con *nee* y por la violencia, inicia en 1997, su proceso de atención a*

aquella población que en la región aún no estaba escolarizada por no haber ni instituciones de educación especial ni escuelas integradoras: “Pues la coordinadora está integrando empíricamente desde el 97”.

4.2.1.1.2 Condiciones de trabajo de los maestros: antagonismos entre limitaciones y expectativas. Para hacer el análisis de las comprensiones que tienen los maestros sobre el proceso, se debe primero advertir la realidad en la que realizan su trabajo y la cantidad de fuerzas externas e internas que influyen sobre sus comprensiones.

El grupo de maestros y directivos abordados en esta investigación es un grupo con un nivel académico importante; en *Hacia la construcción de una cultura inclusiva* la directora: además de ser Administradora educativa, es magíster en educación y es estudiante de doctorado en Educación, la mayoría de los maestros son licenciados y algunos son además magísteres, dichas licenciaturas giran entorno a los siguientes perfiles: Licenciado en educación matemática y física, Licenciada en matemáticas, Magíster en naturales, Psicóloga, Pedagoga reeducativa, Licenciada y Magíster en lectura y escritura, Licenciada en educación preescolar, Licenciada en educación especial y Psicoorientadora. En *Por una escuela de todos y para todos* la directora es administradora educativa y magíster en educación, algunos de sus maestros son licenciados, siendo los perfiles de desempeño: Licenciado en biología y química, diplomado en informática, Licenciado en supervisión educativa, Licenciado en lenguas modernas, Licenciada en educación especial, Fonoaudiólogo y psicóloga, Licenciado en humanidades.

En *Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad* (Caldas) la directora es Licenciada en administración educativa y Magister en administración y servicios de educación; los docentes entrevistados son licenciados en biología y química, especialista en microbiología, licenciado en educación física y psicóloga.

Algunos equipajes para la travesía hacia la integración, dispositivos y estrategias para el apoyo a la integración de escolares con necesidades educativas especiales nee: *Autismo y déficit cognitivo*. (Cundinamarca), los maestros entrevistados son psicólogos, fonoaudiólogos, una educadora adelantando un doctorado en Educación, y otros.

En *Las dificultades despiertan grandes retos* (Tolima), la coordinadora es licenciada en educación, con estudios de maestría, hay docentes licenciados, fonoaudióloga entre otros.

A pesar de los maestros tener un buen nivel de formación, las condiciones de trabajo son complejas, en las que existen situaciones sociales, económicas y hegemónicas que hacen que éste sea un espacio vital surcado por profundas contradicciones, donde el cambio constante es a veces más importante que los procesos mismos.

Para nadie es un secreto que los sistemas educativos de los países de América Latina -y posiblemente del mundo- viven en un perpetuo estado de reforma, en los que las formas de control, la naturaleza de los currículos y hasta el papel del maestro se someten diariamente a cambios (Lortie, 1975; Pollard, 1992; Tomlinson, 1994; Boom 2003; Skliar 2003-2005).

Hay varios fenómenos que llevan a la propuesta de cambio constante de las instituciones educativas, uno de ellos es que, al trabajar con seres humanos el cambio es inminente, pero el análisis no se centrará en esto sino, en la mirada desde el mercado que se ha venido dando al quehacer de las instituciones educativas.

El nuevo lenguaje que aparece en la educación “*competencias, destrezas, habilidades, estándares*”, es un lenguaje traído de la empresa y es precisamente

ése el fin: mirar la escuela como empresa inclusive auto sostenible. *“El lenguaje es tanto un indicador como un creador de ideologías de asunciones inherentes a los discursos políticos”* (Apple, 1997 citado por Vlachou, 1999, p 37).

Desde esta mirada del trabajo, el estatus que el maestro ha ido tratando de lograr como intelectual de la educación -en palabras del grupo interuniversitario de pedagogía- ha ido nuevamente deformándose para atender la cantidad de funciones que desde el nuevo enfoque, se le piden. Dejando de lado, según Vlachou (1999) un rasgo fundamental que establece una diferencia entre los profesores y otros trabajadores, y es que la enseñanza conlleva diversos grados de implicación personal, de compromiso ideológico y de inversión de uno mismo.

Este nuevo posicionamiento del maestro ha hecho que ellos sientan que además de su práctica educativa diaria, tengan otra cantidad de funciones burocráticas a realizar que no les da tiempo para cumplir a cabalidad con sus verdaderas funciones y que surja cierto nivel de insatisfacción, son además, otros aspectos de las reformas las que terminan por fortalecer su grado de insatisfacción.

En Colombia, la conversión que hace el Decreto 3020 de 2002 de mínimo 32 estudiantes por maestro, que en la realidad casi nunca rebaja de 40 estudiantes por grado, además de lo que el estado denominó racionalización de los recursos y que ha llevado a que en primaria no haya maestros de artes ni de educación física entre otros, la falta de recursos materiales y financieros -para tocar solo aquellas dificultades que tienen que ver con el aula- son apenas algunas de las condiciones en que viven los maestros. Éstas directamente nada tienen que ver con los niños con necesidades educativas especiales; mas han sido las dificultades que ellos manifiestan en la presente investigación que tienen para pensar en la atención educativa de ésta población; es decir, sus condiciones de trabajo -enfaticando en el número de estudiantes que tienen por grupo y la cantidad de funciones que tienen, lo que restringe sus tiempos- más las *características* de los *nuevos* estudiantes son los argumentos

que ellos utilizan para plantear la atención de esta población como de gran dificultad.

“Las discusiones que hay inclusive a nivel nacional, y Fecode ha sentado posiciones al respecto. No puede ser que a un profesor le vayan a colocar 5 muchachos especiales, en donde los cinco muchachos especiales no son los cinco en la misma situación y 35 normales, entonces le completan a uno el grupo de cuarenta, o sea ya se están dando muestras de una cantidad de cosas a nivel nacional que uno no comparte.”

4.2.2 Juntos, pero no revueltos: integración. Colombia hasta los años 90, tenía pocas experiencias de atención educativa de población con necesidades educativas especiales en las escuelas estatales oficiales, hasta esta década y, quizás; la inmediatamente anterior la atención educativa de dicha población aún se realizaba -y se realiza hoy- en Instituciones de educación especial. Tanto es así que el análisis de esta segunda categoría se inicia contextualizando los años que lleva en marcha cada una de estas experiencias, encontrándose que solo una inició en los años 80 dicho proceso, las otras en los noventa: *“Entonces empieza a pensarse una escuela que a pesar de ser una escuela de currículo regular, de básica primaria atiende estas diferencias, y ahí empieza la idea de la integración, digamos empieza a hacerse pero no a nombrarse así, nosotros como desde los 80 empezamos a trabajar en integración.”*²⁵

En el mundo son muchos los fenómenos que llevaron a que se pensara en un cambio de escenario de desarrollo educativo de esta población: las luchas sociales, los avances de la ciencia, los aportes de la filosofía de la diferencia, la misma evolución de lo que se ha denominado como educación especial, entre muchos otros. Pero el origen del fenómeno de la integración en el país de acuerdo

²⁵ Institución de Cundinamarca

a la información recopilada en las cinco instituciones que tienen experiencias exitosas tiene dos explicaciones:

- Existían escuelas para ellos al disolverse estas escuelas *-lo cual se hizo por decreto-*; los estudiantes que asistían a ellas fueron ubicados en la escuela; pero este niño, niña, o joven sigue siendo *especial*.
- Es una cuestión de derechos: los niños, niñas y jóvenes con necesidades tienen derecho a estar en la escuela con los otros.

Estas dos explicaciones llevan a que los maestros asuman una de las dos posiciones: aquellos que la asumen como decreto *-que no es la mayoría-*, hacen fuertes críticas al proceso y a la forma como se ha ido implementando, y consideran que más que una necesidad de dicha población, es una jugada del estado para abaratar los costos que ésta acarrea; es decir, la toman como una *propuesta de educación barata* que para nada beneficia a éstos estudiantes y mucho menos a la escuela: *“Cuánto cuesta un niño especial entonces, es decir, si están mirando la cuestión de que cuanto cuesta cada muchacho ahora, tú sabes que por la 715 viene la asignación es por muchacho, entonces cuánto valdría el niño especial y cuánto habría que invertirle, allí hay esa gran dificultad en la política de estado... entonces se busca una opción y qué bueno vamos a integrarlo con los mismos y hay los metemos”*.²⁶

Esta comprensión no es para nada rara o diferente a lo que se ha podido consultar en la teoría (Vlachou, 1999; Melero; 2004;). Cabe dejar planteada aquí la pregunta que realiza Foucault: ¿Será que la sociedad de control necesita nuevamente tener bajo su mirada aquella población que había dejado en los márgenes y que por ello había perdido todo control sobre ella?

²⁶ Maestro de Atlántico

Ubicada en la segunda interpretación que dan la mayoría de maestros y directivos de las diferentes instituciones, podría plantearse que el reconocimiento de los derechos humanos de 1789, ha ido permeando las visiones de los actores involucrados en garantizarlos y ha permitido que se llegue a comprensiones del ser humano como diverso y que, por tanto, se vean como *sujeto de derecho*, es decir, desde esta mirada se le abre la puerta a todas las personas a participar y desde aquí se podría pensar en una veta importante hacia un cambio de ideología entorno a la educación de esta población: *“Yo lo definiría como un niño, que tiene el mismo valor que el otro, es un muchachito que tiene derecho a tener las mismas oportunidades del otro y si uno lo analiza igual de inquieto, de alegre que los demás, pero es una persona que requiere una atención especial”*.²⁷

Cómo se puede ver en los dos párrafos de *Teoría Sustantiva* utilizados, ambos son respuestas de dos maestros de la misma institución, esto con el fin de significar que en todas las instituciones pasa lo mismo: unos actores que consideran el proceso como la realización de un decreto, y otros que lo consideran una cuestión de derechos.

Desde la *Teoría Formal* se podría decir que el *“análisis del término integración era, y aún hoy es muy problemático; su análisis refleja las tensiones, contradicciones y ambigüedades que han llevado a definir la integración como otro nombre para designar la educación especial”* (Vlachou, 1999, p.31). Para otros investigadores efectivamente sigue siendo educación especial, tal como lo denomina Pérez (1999): propuesta integradora de la educación especial; es decir, evolución de la educación especial.

Cabe aquí preguntarse ¿educación especial, para qué o para quién? ¿No plantea esta misma autora que la integración surge del cambio de mirada que se le da a

²⁷ Maestro de Atlántico

las personas con deficiencias a mitad del siglo XX? ¿No plantea, además, que el enfoque humanista es el que ha dado lugar a la propuesta integradora? Es necesario entonces preguntarse por qué para ella sigue siendo la integración la evolución de la educación especial *“Parece no haber un cierto consenso entorno a la idea de que ya no hay un modo único de entender la educación especial, es más ya no hay tal cosa como la educación especial, sino una invención disciplinar creada por la idea de “normalidad” para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos “anormalidad”* (Skliar, 2005, p. 15).

4.2.2.1 ¿Qué se comprende entonces por integración? La integración de niños considerados con necesidades educativas especiales es *entendida*, por la mayoría de los maestros y directivos de las cinco instituciones, en el sentido tradicional que se ha dado a dicho proceso: como el que permite que *todos* los niños vayan a la escuela, utilizado el *todos* para cobijar aquellos que ellos denominan como con necesidades educativas especiales, con problemas de aprendizaje o con limitaciones. Es entonces la asunción de la escuela de los estudiantes que tienen dificultades y que han estado por fuera del aula regular: *“Nosotros tenemos identificado tres momentos de lo que ha sido históricamente el proceso: primero nos dimos cuenta de una fase donde los niños que presentaban nee iban a escuelas para ellos, luego se disolvieron esas instituciones y llegaron a las instituciones -dijéramos regulares-; pero igualmente seguían excluidos en el sentido de que fueron aulas para los niños con necesidades educativas especiales, entonces era una mentalidad de que para ese niño era algo particular pero que era diferente al resto, entonces era mirado como un niño especial entre comillas, el cual nunca llegaría a ser como éste, entonces se le hacían ciertas acciones, entonces él permanecía al margen de lo que era la vida de éste grupo, entonces yo llegaba lo traía y lo metía aquí pero no habían las condiciones educativas que le permitieran ser reconocido como el otro, entonces yo llegaba lo traía pero él seguía siendo una persona diferente y no era reconocido -dijéramos así- en la dignidad como persona sino que era el niño con nee que entonces yo me*

podía dar el lujo o de mirarlo con compasión o de decir al fin y al cabo estamos haciendo mucho por él, entonces para nosotros era más que un conjunto de acciones: era una visión frente al sujeto. Después vino la segunda fase y fue cuando el niño comienza a participar de las actividades del aula de clase, que fue cuando se habló del boom de la integración, pero realmente nos dimos cuenta: de que aunque el niño que estaba en una escuela especial y era integrado en una escuela continuaba en la misma dinámica porque entonces la profesora no pensaba desde la totalidad del grupo a ese niño sino que ella miraba su grupo y al niño que estaba en ese grupo.”²⁸

“Es un proceso que permite que todos los niños asistan en este caso a la escuela, al aula de integración escolar, es lograr que todos los niños tengan la oportunidad de acceder al servicio educativo.”²⁹

“Es darle la oportunidad a los niños con nee de estar con los normales para facilitar el proceso de aprendizaje pero a la vez que los niños normales aprendan de los especiales.”³⁰

“Yo de lo que conozco de la política de la cuestión de educación especial es que todos los colegios tienen que recibir estudiantes con discapacidades. Entonces en todos los colegios uno si encuentra muchachos con discapacidad, sólo que éste se recibe más y por eso es que se llama de integración.”³¹

“Esta institución se piensa como una institución integradora en particular de escolares en situación de autismo y déficit cognitivo leve y lo entendemos como la posibilidad que le ofrece la escuela como una estancia social a las personas en

²⁸ Directivo de Antioquia

²⁹ Maestro de Atlántico

³⁰ Maestro de Tolima

³¹ Maestro Caldas

*esa situación de discapacidad de vincularse a la vida normal, a la vida social, a la vida afectiva, a la vida educativa, a la vida de relación con otras personas, entonces entendemos así la integración, la escuela como un paso un espacio en el que la sociedad le permite a las personas en situación de discapacidad entrar en contacto con el mundo y el país tal y como es.*³²

Ese *todos* es utilizado para señalar a los estudiantes con necesidades educativas especiales y no a los otros, a los que hegemónicamente se han considerado normales, esta mirada se basa en la incorporación del otro deficiente ahora denominado con necesidades educativas especiales *“La integración no debe entenderse como un movimiento que trata solamente de incorporar a los alumnos de los centros específicos a la escuela ordinaria, junto con los profesores y los recursos materiales y técnicos que en ellos existen. La integración no es simplemente el traslado de la educación especial a los centros ordinarios, sino que su objetivo principal es la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales”* (Marchesi, Coll & Palacios, 2004, p.33).

De acuerdo a lo anterior no se podría hablar de integración sin hablar de población con necesidades educativas especiales, ya que la denominación: estudiantes con necesidades educativas especiales, ha sido el resultado de las inconformidades que han tenido los investigadores -sobre todos los Europeos: Hegarty, Pocklington y Lucas, 1981- sobre esos procesos de integración parcializados, ubicados en el déficit de la persona, el objetivo en el cambio de denominación ha sido propiciar cambios en la propuesta educativa de éstas personas, siendo el propósito de esta discusión la mirada en la *educación* de esta población a través de *la integración*.

Esta denominación, unida a la *integración* desde las investigaciones de Mary Warnock (1978), pretende desde su origen referirse a los apoyos educativos que

³² Maestro de Cundinamarca

esta población necesita más que a su déficit o necesidad física, cognitiva, etc; trata de desplazar la lente de la situación personal a la escuela y los apoyos que ésta debe proveer para garantizar la diferenciación en el proceso de enseñanza del estudiante, buscando garantizar el aprendizaje desde sus particularidades personales y pretende además, señalar que los estudiantes en situación de discapacidad -que fue específicamente para designar sus necesidades que el informe Warnock lo utiliza, luego allí se fueron incluyendo por la amplitud del término otras poblaciones, pero inicialmente se hizo para denominar a la población en situación de discapacidad, obviamente más desde una mirada de los recursos que desde el déficit-, pueden presentar necesidades educativas de diferente magnitud en distintos momentos de su vida.

Pero la nueva denominación *necesidades educativas especiales* no está exenta de múltiples críticas, entre las críticas más duras están aquellas que plantean que es un término excesivamente vago, por lo que se requiere constantemente utilizar otros conceptos para su aclaración; otros plantean que es una denominación tan amplia que la mayoría -por no decir todos- los estudiantes caben allí; otros plantean que es una categoría socialmente construida que se emplea para ubicar a determinados alumnos y desde allí ya es segregadora; y finalmente, se dice que trata de presentar una imagen demasiado optimista de los estudiantes que lleva a pensar que al no utilizar el término deficientes se hiciera la cuestión menos grave y se pudiera garantizar el pleno desarrollo de estos alumnos: *“Todos tenemos necesidades educativas especiales, de acuerdo con algún momento, una circunstancia formal o no formal que se nos presente como ciudadanos del mundo”*.

Pero como una cosa es la teoría y otras son las prácticas en las cuales se vive de lleno, el uso que los actores -en este caso los maestros-, dan a los términos o a las conceptualizaciones -por ello la única realidad social “real” es la realidad desde adentro- en las experiencias significativas del país, conviven al lado de esta denominación las otras: las que hacen énfasis la deficiencia: el estudiante con Síndrome de Down,

el autista, el hiperactivo, el retardadito, el *enfermo*, el deficiente, o mejor dicho y apoyada en Marchesi (2004) esta denominación también es usada para enfatizar en la deficiencia o para incluir en ella las otras nominaciones que señalan la deficiencia:

“El hecho de tener un chico con síndrome de down dentro de un grupo, o sea, hay momento en que uno dice.”³³

“Las necesidades educativas especiales que hay son cognitivas, sordos, de baja visión.”³⁴

“En cuanto a necesidades educativas especiales tiene que ver especialmente con los ritmos en cuanto a los procesos y a las capacidades cognitivas.”³⁵

“Las nee son un producto de una condición de discapacidad, la discapacidad es el producto de una limitación que genera la discapacidad para ver, visual, genera una discapacidad de movilidad -me estoy ubicando- y la nee allí sería en compensar esa discapacidad.”³⁶

O definiciones tan actualizadas como la que da este maestro: *“Los sordos, por no haber accedido a una lengua se vieron como personas con necesidades educativas especiales, resulta que no tienen ninguna necesidad educativa especial, no hay que hacer ni siquiera adecuaciones curriculares porque si aprenden el idioma llegan a niveles de pensamiento importantes a través de esa lengua”*, acompañadas en otro momento de la entrevista a este mismo actor de posturas como éstas: *“Y entonces nosotros tenemos que tener un*

³³ Maestro de Antioquia

³⁴ Maestro de Tolima

³⁵ Maestro de Caldas

³⁶ Maestro de Atlántico

acompañamiento con NN³⁷ muy cercano pero muy exigente porque en aras de su enfermedad ella no puede dar menos de lo que puede dar.” Utilizada esta palabra para hacer referencia a una estudiante médicamente diagnosticada como ciega.

Este maestro es de una de las instituciones que se consideran inclusoras: definitivamente siempre se sale lo que llevamos por dentro, definitivamente no se ha cambiado de conciencia, de ideología, la lupa sigue puesta en las deficiencias, en las características de los estudiantes; y son precisamente estas características de los estudiantes las que según los maestros permiten que la integración sea beneficiosa o no para el estudiante *“Aquellos sostenían que la cantidad, naturaleza y calidad de la integración dependían en gran medida de las características de cada niño”* (Vlachou,1999, p.125).

Pero, los maestros -en mayor número- de las instituciones que se consideran integradoras, piensan que el estar en el aula regular para el estudiante con necesidades educativas es enriquecedor *aunque no sea su ambiente*, la educación especial también es enriquecedora para ellos: *“Pero también es muy bueno integrarlo como a otro ambiente que no sea el de él, otro ambiente que le exija más, tanto en su desarrollo mental como espacial, porque está con otro tipo de personas y lo que hace enriquecedor es esa integración, no solamente uno, sino estar en esa variedad.”*

Es claro que en estas experiencias significativas el término necesidades educativas especiales se ha ido incorporando, con la visión que se presenta párrafos atrás -para incluir todas las denominaciones que se han utilizado para enunciar las diferencias de las personas en situación de discapacidad (aunque en ella se han ido incluyendo otras poblaciones: desplazados, etnias, etc)-; pero se ha dejado de lado uno de los objetivos que se tuvieron al proponer este término: desplazar la mirada del déficit a los recursos que debe tener la escuela y los maestros para responder a las diferencias de cada

³⁷ Se obvia el nombre de la estudiante

estudiante, son pocos los cambios que se han realizado y en unas instituciones más que en otras. Se sigue encontrando entonces en éstas, contradicciones o más bien tensiones entre términos, prácticas y comprensiones; la mayoría de instituciones sigue basado en adecuaciones de aula, adecuaciones que no transforman la institución, ni el imaginario de los maestros en torno a la comprensión de esta población desde su diversidad.

La integración así pensada como espacio para *estar todos juntos*, pero donde todo siga igual en el aula -“él trabaja con proyectos personalizados, o con guías” “la integración...muy buena en primaria pero en secundaria sería muy difícil porque cada área es trabajada por un maestro diferente” “bueno que estén aquí pero necesitamos más profesionales especializados que los atiendan”; O muy bueno que estén aquí pero en el aula multigradual- es una propuesta que sigue estando basada en el déficit o más bien en la situación de discapacidad que ésta le genera.

Foucault (1978) plantea que el humanismo pretende cambiar el sistema ideológico sin cambiar la institución, y el reformismo la institución, sin cambiar la ideología. Desde el análisis que se realiza en este estudio podría decirse que el reformismo solo ha posibilitado cambiar en escasos aspectos la institución; y el humanismo sólo ha podido cambiar en algunas personas la ideología; tal es el caso, que en la mayoría de las instituciones significativas se realizan prácticas de integración *tradicionales*: los estudiantes que han ido llegando de las instituciones especializadas son ubicados en el aula regular -la mayoría atendidos con adaptaciones del plan de estudios del grado, otros insertados en el aula nada más-; y la otra propuesta que en los últimos años se ha vuelto a arraigar, y que tiene que ver con los inicios de la integración en el mundo -casi 100 años atrás-, la denominada integración física: en aulas especiales, que ahora en Colombia se han denominado aulas multigradales, aspecto que se analizará de acuerdo con la información recogida en el siguiente ítem; esto por ser otra de las tensiones que se genera en el proceso de integración en el país ¿Cuál es la pertinencia o no de las aulas de

apoyo y/o de las aulas multigraduales? ¿Hay diferencias entre las aulas multigraduales y las aulas de apoyo? ¿Por qué en el país han tomado tanta fuerza?

4.2.2.2 Aulas multigraduales y/o de apoyo. *“Es decir uno va a la Universidad obtiene una formación, pero la idea no es decir, que nos formen para nosotros atender los niños esos en lo salones, no, la idea es que se contrate al personal adecuado y se construyan las aulas adecuadas para manejar esta población”.*³⁸

Definitivamente, en el proceso de integración los estudiantes han estado *“juntos pero no revueltos.”* Son muchos los argumentos que los diferentes maestros, directivos y padres de familia de las cinco instituciones esgrimen para plantear la importancia de las denominadas aulas multigraduales o de las aulas de apoyo - las primeras son aulas en donde los estudiantes están todo el tiempo, es decir, van a la institución sólo a estar en esta aula; en ella se encuentran estudiantes que cursan diferentes niveles escolares; las aulas de apoyo son el lugar en donde los estudiantes van a ratos dentro de la jornada escolar a encontrar apoyo en diferentes áreas-.

De las instituciones leídas *Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes con discapacidad*, y *Por una escuela de todos y para todos*, tienen aulas multigraduales. Las dificultades despiertan grandes retos. Cuenta con un aula por donde pasan todos los estudiantes con *nee*, y desde donde salen los que, a juicio de las coordinadoras del programa, pueden ir a las aulas regulares. Ésta de acuerdo con su funcionamiento también será considerada en la presente investigación como aula multigradual, ya que ésa es precisamente su dinámica: - atender estudiantes de todos los niveles y de todas las edades, aunque la institución la denomina aula de apoyo. Hacia la construcción de una cultura inclusiva, cuenta con aula de apoyo, y algunos equipajes para la travesía hacia la integración, aunque da apoyo a sus estudiantes integrados, no cuenta con ninguna de las dos figuras: aula multigradual/aula de apoyo-.

³⁸ Profesor de Atlántico

Según los maestros y profesionales entrevistados, las aulas multigradales surgen años después de iniciar el proceso denominado integración, al ver que algunos estudiantes no conseguían los logros que les proponían y, cuando -según ellos-, el estar en el *aula regular no les servía para nada*.

*“Porque se creó el aula aquí (que no existía), porque se veía que niños que estaban integrados no avanzaban, a pesar de que se les hacían adecuaciones, a pesar de que el docente seguía las instrucciones, a pesar de que nosotros también nos metíamos en el aula y el niño no arrancaba; entonces, se creó el aula porque hay niños que nosotros los sacamos del aula regular. Por eso te digo que el niño que está en el aula multigradual ya ha estado en el aula y tuvo un tope de avances, obtuvo muchos logros, de socialización y de aprendizajes, esos logros que son importantes para todo ser humano, ya están dados; el proceso cognitivo y académico, digamos que también ya se quemaron todas esas etapas, y por eso ese niño ya requiere de otros elementos en su vida.”*³⁹

El aula multigradual fue una alternativa para esas personitas que tienen discapacidad, que no los reciben en ninguna parte y que por su edad tampoco son susceptibles de ser incluirlos en un aula normal del colegio; entonces, esa fue como la forma de poder apoyar la gente. Claro que hay unos que no, o sea, cuando el retardo es muy profundo. Nosotros, digamos, tuvimos un niño que es autista y casi ciego y lo recibimos, porque es que a veces a uno le puede más el corazón que todo lo demás, pero llegó un momento en que dijimos: ‘no se puede, no se puede y no se puede.’”

Es un aula de apoyo, porque son niños que los padres traen que porque su niño no aprende, que porque su niño es demorado para hablar, para escribir, entonces se recibe el niño y se le hace un proceso de integración de acuerdo con sus

³⁹ Maestra de Atlántico

capacidades. Por la edad de ellos ya deberían estar terminando su primaria, pero son niños que repiten y repiten primero; entonces es que ya necesitan de un trabajo más personalizado. Tu ves la diversidad de los niños del aula, porque es que son niños que se han promovido porque pobrecitos, pero entonces hay que hacerles refuerzo para que ellos puedan hacer la primaria.”⁴⁰

“Porque el niño no rendía en el otro aula, él estuvo haciendo primero, en otra aula, y yo veía que no rendía nada, no leía, no hacía tareas... Antes él estaba en el otro aula y nada más venía aquí una o dos horas, le daban fonoaudiología, pero ahora está medio día y lo ha ayudado bastante. Yo lo había retirado del colegio porque el niño no me estaba rindiendo nada, y la seño sólo era quejas y quejas; entonces yo decía la seño debe tener claro que el niño tiene problemas, porque no puede responder igual a los otros niños. Entonces me lo llevé para la casa, y lo cambié de colegio para uno privado y de allí me dijeron que el niño debería estar en un aula especial, es que el niño no me rendía nada.”⁴¹

Un factor que ha posibilitado que se fortalezca esta opción dentro de las experiencias significativas, ha sido el fenómeno que pasa -al menos en Colombia- con esta población: los estudiantes que llegan a las instituciones integradoras o inclusoras, han estado varios años en instituciones de educación especial en donde cursan unos niveles que si se fueran a asemejar en contenidos, lo más parecido al último de estos niveles, sería el grado de preescolar; es decir, cuando llegan tienen una edad avanzada; otros han estudiado en escuela formal no integradora, en donde se han caracterizado por ser repitentes ; o, ha estado en la misma institución que tiene *aula multigradual* y al no obtener los logros que la escuela o el docente esperaban de él se llevan al aula multigradual; además con una nueva denominación o rótulo “*estudiantes extraedad*” -muy difuminado por cierto en el país-. Cabe preguntarse ¿extraedad para qué?

⁴⁰ Maestra de Tolima

⁴¹ Madre de Familia Atlántico

“Hemos llevado a los niños⁴² que han pasado por un proceso de integración y que requerimos ya darle otros elementos para mirar su promoción a nivel de otros programas municipales, como es ya la formación ocupacional, nosotros damos aquí esas bases.”

“La edad es un factor supremamente importante, y allí hay personas que están por encima de los 30 años; entenderá usted que dentro del proceso educativo la extraedad puede llegar a generar un problema dentro de estos chicos o dentro de este ambiente.”

Es válido preguntarse desde una mirada que propenda por cambiar la ideología y por reformar la institución, si dicho recurso ¿no será falta de cuestionar las prácticas de enseñanza?

En cuanto a las aulas de apoyo, y como se dijo anteriormente son un espacio fuera del aula de clase, donde van los estudiantes que lo requieren -según el criterio del maestro o del maestro de apoyo-, esta propuesta se apoya en un enfoque de educación tradicional donde el maestro del aula no se considera idóneo para reforzar algún tema en el estudiante y lo envía al aula de apoyo, donde el maestro es un educador especial u otro profesional específico. *“Ellos⁴³ entran a las 12, entonces yo los recibo, los llevo a los salones, cada niño tiene un horario de 45 minutos, donde trabajan de forma individual conmigo, voy los entrego a todos, trabajo con la que me toca a esa hora, trabaja conmigo, vuelve a su salón y así y el resto de la jornada permanece con su grupo, damos apoyo.”* Esta separación del estudiante del aula de clase ha sido fuertemente cuestionada (ver a Vlachou,1999) por ser considerada segregadora; además porque está insinuando que pedagógicamente el aula no se ha transformado.

⁴² Aún los jóvenes siguen siendo tratados como niños.

⁴³ Está haciendo referencia sólo a los estudiantes considerados con nee.

Mucho tiene que ver en la aparición de aulas multigradales y de apoyo, la escuela graduada, en donde si el estudiante no está acorde -según el criterio de los maestros- con el conocimiento que ésta sugiere, debe salir a apoyo, o del todo del aula. *“La graduación⁴⁴ es una de las primeras respuestas para “ordenar” la complejidad a través de un universo manejable de categorías en las que los estudiantes más parecidos entre sí serán ubicados. La diversidad, en este caso, no es meta de la educación, sino realidad que hay que gobernar con procedimientos de clasificación que hagan viable el trabajo escolar en una institución colectiva. La esencia de la graduación, como decía Rufino Blanco a principios de este siglo (citado por Viñao, 1990, p.83), era la clasificación de los niños por el criterio de edad generalmente, habiéndose utilizado también otros criterios más refinados, como la edad mental, la edad de instrucción y ciertas capacidades. El supuesto de que la edad se corresponde con un estado de maduración determinado en el proceso evolutivo sostiene esta fórmula simplificadora de la heterogeneidad”* (Sacristan, 2000, p.28).

4.2.2.2.1 ¿Dificultades de aprendizaje o Dificultades de enseñanza?⁴⁵ *“Toda persona está en capacidad de aprender lo que sea, siempre y cuando se lo entreguen en el lenguaje adecuado; y allí, el hecho de estar juntos, de tener esa enorme diversidad, es que allí en las aulas multigradales si se nota la diversidad, allí se propende por eso, por entregarles la información para que ojalá se vuelva conocimiento en el lenguaje que estimamos, es necesario que él aprenda y a un ritmo que estimamos hasta ahora es el adecuado, por supuesto que nos falta mucho por aprender todavía.”*⁴⁶

Al conversar con los adultos significativos -maestros y directivos- involucrados con las denominadas *aulas multigradales*, al ver la aceptación que sienten por dichos

⁴⁴ Las cursivas y las comillas son del autor.

⁴⁵ Para parafrasear a Cuomo (1992)

⁴⁶ Comentario de un maestro de Caldas

espacios y al comparar esa mirada con lo que propone la teoría formal de ese tipo de integración que bien se puede denominar “física” nada más, reforzando además la mirada en la crítica que se ha hecho a que los estudiantes estén por fuera del aula formal demasiado tiempo en los llamados *apoyos* (ver Vlachou ,1999, p.124; Melero, 2004, p.78) conviene preguntarse por el éxito de algo que tiene como base la educación institucionalizada del siglo pasado.

“Antes él estaba en la otra aula y nada más venía aquí una o dos horas, le daban fonoaudiología, pero ahora está medio día y lo ha ayudado bastante; yo lo había retirado del colegio porque el niño no me estaba rindiendo nada y la seño sólo era quejas y quejas, entonces yo decía la seño debe tener claro que el niño tiene problemas, porque no puede responder igual a los otros niños. Entonces me lo lleve para la casa, y lo cambié de colegio para uno privado y de allí me dijeron que el niño debería estar en un aula especial, es que el niño no me respondía nada” .⁴⁷

Al leerlas se puede comprender que éstas, trabajan con una dinámica absolutamente diferente al aula regular, y mucho más a las aulas de las instituciones de educación especial. *La dinámica que se moviliza en ellas* podría responder a lo que Nietzsche (2001 citado por Skliar 2005), entendía por educación: el arte de re-bautizarnos y/o de enseñarnos a sentir de otro modo; o, a lo que Melero (2002) enuncia, cuando dice que es cierto que existe una gran variedad en los modos y ritmos de aprendizaje entre las personas a la hora de adquirir, de organizar, de retener, controlar y generar el conocimiento; asimismo, ese conocimiento se encuentra mediatizado por la experiencia personal; el hecho de que los maestros sepan de ello, es una ocasión para buscar nuevos modelos de enseñanza, para mejorar la práctica educativa; o, como lo plantea Cuomo (1992): la integración no sólo es posible, sino que además puede representar una ocasión extraordinaria para meditar y replantear los objetivos de la escuela, sus

⁴⁷ Comentario realizado por una madre de familia -adulto significativo-.

estrategias, sus propios instrumentos didácticos; y lo que plantean muchos otros autores (Pérez, 1999; Jiménez, 2004; Melero, 2004; Arroyave, 2001; Stainback & Stainback, 1999): *“El aula multigradual es un conjunto de espacios donde los muchachos crecen a su ritmo, obviamente que hay que mostrarles ese punto de llegada, pero no se les presiona, sólo se les orienta, están sujetos por la flexibilidad de la que hablábamos hace un rato, no están sujetos a ese marco rígido que casi siempre ponemos los docentes, donde realmente ellos son los protagonistas y donde se viven fenómenos muy dicientes.”*

El cambio de lenguaje, de mirada, la concepción de la propuesta como escenario de aprendizaje, como aula de impulso, semillero de potenciación, la propuesta de libertad y el ambiente pedagógico que se vive, entre otras, están haciendo referencia es a la apropiación, por parte de los docentes que las manejan, de estrategias de aprendizaje para los estudiantes que dejan de lado lo que pasa en el resto de la escuelas: el enciclopedismo, la repetición, el tradicionalismo, etc. Entonces, la maravilla no es el aula multigradual como tal; éstas y desde un análisis crítico, no deberían existir porque no hay nada más exclusor que todos los *iguales*⁴⁸ -iguales en discapacidad-, recogidos en el mismo programa; lo que debería de pasar es que esas prácticas educativas que se dan en esos escenarios, esa capacidad de reconocer al otro desde su diferencia, desde su ritmo, es lo que se debe vivir en todas las aulas del colegio, que de cierta manera ya se vive en algunas, pero que se enriquecería enormemente con la apropiación de la experiencia de las aulas multigraduales. *“Mi trabajo ha correspondido en hacerles ver que ellos pueden, en mostrarles y ellos muestran que efectivamente pueden, mi trabajo es cambiar el lenguaje permanentemente, cambiar el lenguaje pedagógico, entonces yo disfruto cambiando el lenguaje y ellos son absolutamente permeables a eso y a muchas cosas más”*.⁴⁹

⁴⁸ Como crítica

⁴⁹ Maestro de Caldas

“Ese salón es como el semillero, van saliendo, van saliendo... en ese salón se trabaja el proyecto personalizado, entonces ahí a cada uno se le trabaja de acuerdo con el nivel que va. Por ejemplo, usted me oyó hablar de pilosos y estrellas. Hay están unos que están rezagados del año pasado, porque no alcanzaron los logros que se requieren para segundo, porque aquí yo si le digo a ellas aquí por el hecho de que ellos tengan dificultades no los vamos a pasar sin saber nada y lo vamos a engañar, no vamos a sacarle al máximo a ese muchacho.”⁵⁰

“No es un aula que está completamente aislada de las otras, no, es un aula que desarrolla los contenidos con adecuaciones, pero es un aula dinámica.”⁵¹

Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad, tiene dos aulas multigraduales: una para los estudiantes de primaria; y otra, para los de secundaria. Esta aula tiene diferentes maestros por área como ocurre en la educación formal. Por una escuela de todos y para todos y las dificultades despiertan grandes retos, hay una para primaria solamente.

*Aula de apoyo sólo hay en *Hacia la construcción de una cultura inclusiva*, a la que van las estudiantes que requieren apoyo dentro de las horas de la jornada escolar, propuesta que difiere de su inmenso afán de considerarse una institución con un importante camino andado hacia la inclusión. “No se puede aceptar el que se saque al niño del aula en momentos determinados del desarrollo del curriculum porque ésta es una actitud de carácter excluyente, puesto que el tiempo que está el alumno fuera del aula se le sustrae toda la cultura escolar que en esos momentos se está produciendo, además de la imagen que el resto de compañeros va construyendo sobre la persona excepcional” (Melero, 2004, p. 85). No se trata tampoco de negar que esta población necesita de algunos apoyos; la idea es*

⁵⁰ Maestro de Tolima

⁵¹ Maestro de Atlántico

buscar el momento para asistir a éstos, ya que el sacarlos del aula hace que sus compañeros corroboren su imagen de discapacitado y que se pierdan aspectos importantes de la clase.

4.2.3 La inclusión: reformulación de los límites. Para hablar de inclusión es necesario ubicarse en el contexto donde ésta se va a dar, en este caso, la escuela. Según Boom (1997) la escuela no ha existido desde siempre, es un invento moderno y aparece como institución para atender a los requerimientos de la instrucción pública. La escuela no siempre ha sido responsabilidad del estado - en el siglo XVIII la escuela era manejada por la Iglesia y por algunos particulares-, ni tampoco fue pensada como espacio de desarrollo para todos -a ésta solo podían ingresar algunas élites-.

La historia de la escuela en América Latina tiene mucho que ver con la reciente constitución de los Estados. Dichos estados se fueron conformando de la unidad o conciliación de varios grupos oligárquicos, en los que se priorizaron los valores que éstos grupos tenían y obviamente también sus intereses, es decir, política e ideológicamente estas naciones se basaron en los valores de los oligarcas los cuales se hicieron nacionales a través de la instrucción pública. Este fenómeno de estatalización hizo que la educación se popularizara y se empezaran a recibir los hijos de los obreros, los mestizos, las mujeres y otros grupos que no habían podido acceder, buscando a través de ella la homogenización política y cultural de las naciones que emergían.

El objetivo era entonces fortalecer el Estado como institución, lo cual tendría efectos integradores de la nación. Dicho fortalecimiento permitió, en el siglo XIX, el florecimiento de los sistemas educativos en América Latina, los cuales permitieron que surgieran nuevos núcleos sociales urbanos al facilitar a través de la educación a muchas más personas que los oligarcas, el derecho a ser considerados *ciudadanos*.

Son estos nuevos ciudadanos, luego de la Primera y Segunda Guerra Mundial, los primeros en oponer resistencia a la dominación oligárquica; y es este nuevo fenómeno de movilidad social el que empieza a modificar las relaciones entre el Estado y la sociedad; en este entramado de movilizaciones se empieza a gestar el concepto de *Estado social de derecho* en América Latina.

Es desde este Estado, nacido hace sólo aproximadamente 100 años -el cual tiene como característica principal, según Ossenbach (1997), los *problemas de integración nacional no resueltos históricamente*- que se han ido implementando políticas educativas recomendadas por organismos internacionales. Desde este contexto Latino se debe analizar la inclusión de la población que convoca -en esta investigación- a la escuela.

Es la escuela colombiana, entonces, un escenario educativo que no se puede asemejar a otros contextos educativos -como los europeos-, ya que la juventud de su sistema educativo, las luchas que aún se dan en busca del acceso a la educación pública de grandes grupos poblacionales -sin hacer aún referencia a los que convocan en esta investigación- la absorción de la mundialización de la educación sin poder resolver sus problemas de constitución, el cambio de mirada de la educación como progreso, a la educación como estrategia de mercado, los problemas económicos que tiene la nación, hacen que éste sea un escenario complejo.

Son las cinco instituciones educativas donde hay experiencias significativas de atención a poblaciones, parte de éste escenario; y es desde esta complejidad de donde se debe realizar el análisis. Como se dijo al principio, la integración de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a las escuelas oficiales, se inició sin ningún sustento investigativo que haya señalado dicha necesidad, lo que está significando que dicha propuesta obedeció a las insinuaciones realizadas por la Unesco y otros estamentos internacionales, que han buscado que en los países de América Latina se diera inicio a esos procesos.

Podría entonces decirse, que la base conceptual que ha tenido este proceso, es importada de los países Europeos y de algunos países norteamericanos; países en donde el contexto educativo es muy diferente al propio, a pesar de ser igualmente complejo.

Esta base conceptual *occidentalizada* se evidencia en las anotaciones que hacen los diferentes actores entrevistados en torno a la integración y la inclusión -el mismo hecho de realizar diferencias sobre estos dos procesos es de corte europeo-; éstos, utilizan como principal referencia para diferenciar la integración de la inclusión, la comprensión del otro como “diferente”, sería algo así como: integración para los que se han denominado con necesidades educativas especiales e inclusión para todos: para los diferentes, o sea, todos.

*“Yo había entendido que integrar los niños era que estuvieran en estas instituciones, se acabaron las escuelas especiales y que estuvieran en estas instituciones para atenderlos en algunos aspectos; yo pienso que la inclusión exige más, estoy pensando que la inclusión exige que toda la institución se ponga al servicio de ellos de alguna manera”.*⁵²

“Lo que pasa es que la integración antes se hacía más que todo para la población con discapacidad, pero la inclusión hay que metemos todos, y para mí eso ha sido algo fabuloso, porque yo he tenido la oportunidad de ir a la sede donde está el mayor número de desplazados, y si es cierto que ellos no tienen un retardo mental, sí tienen algunas dificultades que les impiden desarrollarse como tal, de pronto, porque vienen de un conflicto armado, de pronto porque por cuestiones de la misma violencia sus familias se tuvieron que fragmentar y los niños están de pronto solamente con la mamá o con el papá, y todo eso los afecta en el proceso

⁵² Hacia la construcción de una cultura inclusiva.

de aprendizaje.”⁵³

“A mi me parece que la integración es más de fondo, o sea, más permanente, uno puede incluir en un horario transitorio o por días. Pero la integración implica que sea permanente, que puedan de pronto ascender dentro de los mismos grupos con los niños normales.”⁵⁴

“Habría mucha tela que cortar a partir de ahí, pero para mi lo sustancial estriba en que, en la integración de los estudiantes llegan a una institución como ésta, por ejemplo, pero la institución no está preparada para acogerlos, simplemente los acoge, los alberga y los atiende en lo que es la función inherente a su ser, hablo de la institución; en la inclusión, la institución se prepara holísticamente, desde todos los frentes para atender a estos chicos, de manera que yo creo que la integración como fenómeno educativo es previo y seguramente nosotros lo tuvimos, es previo al proceso de inclusión que es donde consideramos que estamos madurando en este momento el proceso.”⁵⁵

“Es una cosa bien compleja, nosotros entendemos que de la integración a la inclusión todavía hay distancias y consideramos, o yo particularmente considero, que en Colombia todavía estamos integrando, pero todavía nos falta terreno para hablar de inclusión, porque no hay ni condiciones sociales, ni políticas, ni económicas digamos que favorezcan esa posibilidad.”⁵⁶

A pesar de basarse conceptualmente en lo mismo, la inclusión de la población que ocupa en las experiencias revisadas en el país difiere de las internacionales, debido al contexto. La adopción del proceso como sugerencia de otros hace que

⁵³ Hacia la construcción de una escuela para todos.

⁵⁴ Las dificultades despiertan grandes retos.

⁵⁵ Aula multigradual y mustiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad.

⁵⁶ Algunos equipajes

ésta tenga unos matices muy particulares en el país, y en cada una de las instituciones leídas, mismas que se irán precisando en los siguientes apartados.

4.2.3.1 Contexto de inclusión. Es cierto como lo plantea el grupo interuniversitario de investigación –conformado por las universidades pedagógica Nacional, de Antioquia y del Valle-, que la escuela fue construida como escenario para la instrucción pública, pero los procesos de educación en ella no se agotan; es decir, que se puede prescindir de ella. Pero, ésta no es la única lente desde donde se puede analizar la institución escuela. Meirieu (2004), plantea que si se prescindiera de ella, nos deberíamos resignar a dos desigualdades inevitables: la desigualdad en las formas de acceso a las otras formas de educación: los museos, las bibliotecas, y la Internet, entre otras; y la desigualdad de la curiosidad intelectual, porque la curiosidad no surge de nada, siempre hay conocimientos previos que la movilizan.

Es también cierto que desde su constitución -y como se acaba de describir-, ésta es hegemónica. Desde esta mirada, la asunción de la diversidad y de la inclusión de las poblaciones que se han mirado como diversas y, por ello, segregadas no es así de simple, podría ser como lo plantea Foucault, desde los mecanismos de control hay un grupo hegemónico y otro heterodesignado, dotado de unos valores por el grupo hegemónico; cuando este último siente que sus valores se están agotando toma los del grupo heterodesignado y muestra dicho proceso como una reivindicación, mejor dicho, como una propuesta de emancipación de los individuos, lo cual lleva al mismo punto de partida; es decir, desde aquí podría mirarse el proceso de inclusión, como un proceso de exclusión ya que la participación del grupo heterodesignado -que en este caso es la población comprendida como discapacitada- sería “proporcional” en la escuela, pero sin cambiar nada, mucho menos la ideología sobre el sujeto educable.

La mirada a la escuela como espacio de reproducción hegemónica, no puede concebirse como un proceso lineal y mecánico; por el contrario, este afán de la instrucción hegemónica es un proceso complejo surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales, que llevan posiblemente a lo que pasó en el período de la oligarquía en América Latina: a que ese mismo espacio de instrucción, fuera el que permitiera a otros actores irrumpir en ellos, formar otros grupos, y confrontar a la misma oligarquía que los formó en la escuela a través de esos procesos de instrucción. La vida de la escuela es, entonces, un escenario vívido de interrelaciones en donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes.

Para Pérez (1998), desde una perspectiva idealista, habitualmente hegemónica en el análisis pedagógico de la enseñanza, la escuela y las funciones sociales, el proceso de socialización de las jóvenes generaciones, se ha visto como un proceso de inculcación y adoctrinamiento. Pero, y de acuerdo con este mismo autor, esta mirada ha dejado de lado el entramado de relaciones sociales que se da en el aula de clases y que lleva a los verdaderos aprendizajes para la vida. Los conocimientos que se proporcionan en la cotidianidad del aula son para la vida, más allá de los contenidos explícitos del currículo.

De acuerdo con la información recogida, y como se evidencia en los párrafos de la Teoría Sustantiva utilizada hasta aquí, y además en el análisis que se ha ido realizando, existen dos tensiones importantes: la inclusión puede ser comprendida como exclusión, o puede ser entendida como inclusión. Esta primera tensión se puede soportar en los grupos o investigadores que contemplan la escuela como condición *sine qua non* de la propuesta hegemónica, lo que llevaría entonces a pensar, como lo asevera Foucault, que la inclusión sería una forma de recuperar los márgenes para poderlos controlar: “Es *realmente ver a la población especial como una generadora de gastos, porque lo ven como eso, entonces se busca una opción y que bueno vamos a integrarlos con los mismos y ahí los metemos.*” La

segunda tensión, estaría en contemplar la inclusión como respuesta a las dos máximas morales que han permeado los conceptos políticos desde hace ya varios siglos: la igualdad y la libertad, que han inspirado las propuestas democráticas: *“Para nosotros es un proceso como de entender que la diferencia es inherente a la existencia humana, la diferencia inclusive estamos como venimos reflexionamos que no solamente es entender que la escuela tiene que ser abierta para los niños o niñas que tienen alguna necesidad educativa especial, sino que tiene que ser abierta para todo tipo de gente, o sea, que la escuela debe ser democrática, abierta, en donde hay que entender que todos los seres humanos somos diferentes, así seamos aquellos que nos llamamos dizque normales, pero el maestro tiene que estar preparado para trabajar con todos los seres humanos que somos diferentes y entendiendo esa diferencia como elemento de la existencia humana.”*

En pos de este debate, la filosofía francesa abre para el no-lugar del margen y de lo heterogéneo, una esperanza revolucionaria; como lo dice Bolívar (1991), hay que trabajar sobre los filosofemas... para transgredirlos, de esta búsqueda de la trasgresión de la *tematización mismo-otro*, aparecen los movimientos sociales antipsiquiátricos y los contraculturales; de allí el paso a todos los grupos que buscan el reconocimiento.

4.2.3.2 ¿Juntos y revueltos? No es una coincidencia en esta investigación tomar, luego del abordaje de lo que los actores han comprendido por integración, las comprensiones que tienen sobre inclusión; esto se debe a la intención en este estudio de mostrar el camino conceptual que ha seguido el país en torno a la atención educativa de la población que ocupa.

En párrafos anteriores, se planteó que conceptualmente las propuestas de integración -heredadas de la cultura occidental-, respondieron al cambio de mirada al sujeto, en este caso del sujeto considerado como deficiente, el cual en los últimos

años del siglo XX, como lo explica Pérez (1999) fue mirado desde una postura humanista -ver análisis realizado en la primera categoría-. Esta postura de lo humano es una cuestión complicada, y más al hacer referencia a la población que nos ocupa: *“El cambio de mentalidad de la época, ya sabemos que consistió en ese signo de pertenencia a lo humano de los deficientes de la comunicación. Sin embargo, en el caso de la idiocia esto no estaba tan claro puesto que la pertenencia a lo humano de la idiocia sólo se producía en el caso de que ésta no fuera completa... Para Gladis Swain, se trata de la aparición de un nuevo sistema de referencias antropológicas: el hombre no puede convertirse verdaderamente en el Otro del hombre; no podría haber un afuera humano de lo humano”* (Pérez, 1999, p. 30).

Esta ponderación de lo humano, este pensar las categorías inclusión / exclusión en relación a la categoría de lo *humano*, ilumina ese cambio en el mundo de las ideas, presentándolo -como lo plantea la anterior investigadora-, con el efecto de un proceso progresivo hacia la humanización y, por consiguiente, hacia la inclusión.

Esta complejidad de lo humano fue reducida, en el informe Warnock, a necesidades educativas especiales, denominación que sigue rotulando -debate que se dio en el ítem de integración-; y es precisamente, el reconocer al Otro como Otro -diferente-, lo que lleva a pensar en una escuela para todos, que, porque no, es el objetivo de los movimientos incluyentes.

En las entrevistas realizadas, se puede leer cómo la mayoría de los actores que se declaran incluyentes, utilizan como principal referencia para diferenciarla de la integración, la comprensión del Otro como “diferente”; sería algo así como: integración para los que se han denominado con necesidades educativas especiales, e inclusión para todos: para los diferentes, o sea, todos -utilizadas, ambas denominaciones, para categorizar al sujeto y de la misma manera, también ésta denominación se utiliza aparejada con las otras denominaciones, aquellos adjetivos que se han utilizado para sustantivar al sujeto-.

Es claro, entonces, que la base teórica que han tenido las instituciones que acuñan las experiencias significativas, es la que les permite hacer esas apreciaciones generales sobre la comprensión de la integración como respuesta a las diferencias de una población que, desde esta perspectiva, se ha considerado con necesidades educativas especiales; y la inclusión, como una depuración del anterior proceso -que a pesar de permitir el acercamiento a la escuela a una población que históricamente ha sido segregada, sigue segregando- a una propuesta que permite ese acercamiento bajo el reconocimiento del Otro como Otro: *“Cambio de mentalidad en la mirada a ese Otro nosotros tenemos el eje y el eje es mirar al Otro como Otro, o sea, es reconocer la alteridad, es reconocer y es de ahí y entonces si un maestro tiene capacidad de descubrir que en el aula de clase hay 40 niños y ninguno de los 40 es igual.”*

Esta es la comprensión generalizada de cuatro de las cinco instituciones - excluyendo a las *necesidades generan grandes retos-*, más cada una con algunos matices.

Como se explicitó anteriormente en *Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad y hacia la construcción de una cultura inclusiva*, la mayoría de los docentes y los dos directivos entrevistados se reconocen como incluyentes, existiendo diferencias en las comprensiones. En la primera experiencia, el 100% de los entrevistados considera que la institución es incluyente, y se apoya para afirmarlo en las transformaciones institucionales e ideológicas que han logrado en pos de ello: *“inclusión es el poder realizar un proceso educativo en colectivos diversos; y hablamos de diversidad teniendo en cuenta los aspectos de la heterogeneidad, de lo biológico, de lo psíquico, del pluralismo, en cuanto a formas de ser y formas de pensar.”*

“El colegio entiende por inclusión en el sentido de que debe estarse transformando constantemente, de que esto no es un programa de una sola persona, sino de toda una comunidad educativa, que todos nos tenemos que identificar con la

inclusión y trabajar dentro de ella, que debe ser abierta a la diversidad y que debemos estar estableciendo estrategias metodológicas, que ayuden a los estudiantes a su promoción, y para que los estudiantes puedan verdaderamente lograr el nivel de básica primaria, el nivel de básica secundaria y la media.”

En pos de la inclusión de la población han logrado, primero que todo, ser un equipo que a distinto nivel va caminando detrás de este ideal y que, además, y también a distinto nivel, se comprenda el otro colonizado como deficiente, como otro, solo eso, otro -con todas las incoherencias a que llevan las diferentes enunciaciones que se le ha dado a esta población; y a pesar de hablar *teóricamente del otro como otro* se sigue hablando también de los con discapacidad, de los con necesidades educativas especiales, etc.- Dicha sinergia ha posibilitado que se den transformaciones al currículo, a repensar el enfoque pedagógico en que se apoyan, y a la dinamización del trabajo en el aula para atender las potencialidades y las necesidades de todos los estudiantes.

Esta institución que se declara inclusora, presentó para participar en la convocatoria que realizó el Ministerio de Educación Nacional, en el 2004, para reconocer las experiencias significativas, las aulas multigradales -se debe recordar que el nombre de la experiencia es *Aula multigradales y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad*-. El premio fue otorgado a esa experiencia, no a la dinámica de todo el colegio. Aunque la experiencia presentada es de una riqueza interior impresionante -como se planteó anteriormente-, la organización y operatividad segregada va en contra de las asunciones de lo que es la inclusión misma, y se deja por fuera el resto del trabajo que se realiza en el colegio que es un importante camino andado en pos de la atención de la población que interesa en esta investigación. Es claro precisar, que los actores de la institución reconocen que dentro de su institución que se declara inclusora, existe este programa que contradice las concepciones teóricas de la inclusión, y que lo deben de replantear para irradiar en todo el colegio la riqueza de lo que en dichas aulas pasa.

En *hacia la construcción de una cultura inclusiva*, la directora, y muchos de los

maestros, la comprenden como inclusora, pero al hacer el acercamiento, no todos están convencidos de ello: algunos entienden la inclusión y la integración como el mismo proceso: *“Esta institución va para la inclusión, va caminándole a la inclusión, porque si nosotros miramos la parte física y adecuaciones, nosotros ya contamos con pasamanos que no existían, o sea, que con la llegada de esos niños se abrieron otras perspectivas que fueron la creación de los pasamanos, la dotación de la biblioteca del material para limitados visuales que tampoco existía, material de desarrollo y estimulación temprana, que tampoco existía para este tipo de población en el colegio.”*

“Lo que cambia la perspectiva es la forma como yo pienso al Otro y lo incluyo, la esencia es como se crean las condiciones para que él participe, y viva la vida institucional; y cuando la institución lo piensa, lo piensa es desde esa perspectiva.”

Además de lo que entienden el directivo y los maestros del proceso, hay prácticas dentro de la institución que permiten comprenderla como una institución que aún camina en pos del reconocimiento de esa población, en donde aún en algunas ocasiones o momentos se prioriza el déficit sobre los otros aspectos; tal es el caso de la estructura operativa que tiene el programa: hay un equipo de profesionales encargados de la sensibilización del resto de los profesores, del trabajo con los padres y de dar apoyos extraclase -en el aula de apoyo-, a los estudiantes que así lo requieran.

El mismo lenguaje que utilizan para referirse a la población, da cuenta de ello: hablan de diversidad para cobijar dentro de esta gran categoría, las necesidades educativas especiales, los síndromes y otras denominaciones.

La promoción -graduación- que hacen de algunos estudiantes por considerar que no pueden cursar los otros grados 10 y 11, debido a que no cumplen con los requisitos que allí se exigen, permite considerar que la mirada al Otro no ha

cambiado, que se sigue pensando en los contenidos, y no en las diferencias del estudiante.

Estos aspectos, además de lo que pasa en las prácticas educativas, posibilitan, comprender el proceso desde la praxis, como un importante avance de la integración, con un crecimiento teórico y conceptual sobre la inclusión bien importante de algunos maestros y del directivo de la institución.

Algunos equipajes para la travesía hacia la integración, aunque se reconoce como integradora, identifica la inclusión como un concepto que se desprende de la dimensión política, y que hace referencia a revertir las desigualdades y las diferencias -diferencialismos- que han posibilitado las distintas marginaciones. En Colombia las sociales, las educativas, las de los sistemas de salud, las políticas y las económicas entre muchas otras: “En su conjunto podría , entonces, hablar de inclusión, para mí es referido más al tema de las políticas sociales y para hablar de integración la integración la refiero más al contexto educativo... Es una cosa bien compleja, nosotros entendemos que de la integración a la inclusión todavía hay distancias, y consideramos, o yo particularmente considero, que en Colombia todavía estamos integrando, pero todavía nos falta terreno para hablar de inclusión, porque no hay ni condiciones sociales, ni políticas, ni económicas digamos que favorezcan esa posibilidad.”

En *Por una escuela de todos y para todos*, la mayoría de los actores entrevistados se reconoce como integradora, consideran que la inclusión forma parte de un proceso de reconocimiento al Otro, y que para llegar a él se debe pasar primero por la de integración: “Creo que los niños deben primero integrarse, los niños entran primero a las instituciones; creo que el ideal es llegar por lo menos en este momento a ese modelo inclusivo, donde ya encontremos instituciones más transformadas, instituciones más crecidas, creo que todos los países que en este momento vienen trabajando hacia ese modelo igual que nosotros, un país en vía

de desarrollo, pasaron por la integración. Yo creo que llegar a la inclusión es complejo, creo que es un proceso que requiere de tiempo, de transformaciones desde la pedagogía, desde la educación, desde los docentes, toda esa parte a veces hasta más actitudinal, transformar a la sociedad, transformar a la comunidad, a nuestros directivos, creo que no es un problema sólo de la educación, es un problema de la sociedad.”

Esta experiencia reconoce la inclusión como el ideal, como una utopía para la cual falta recorrer importantes caminos, y considera que la mirada al ser humano como diverso que ha empezado a reflexionar, le ha posibilitado recibir a todos los estudiantes que tocan a su puerta -desplazados, afrocolombianos, en situación de discapacidad, con capacidades excepcionales y gays, entre otros-.

Las comprensiones que tienen los directivos y maestros de las diferentes instituciones responden al contexto colombiano; un contexto que importa unos intereses de inclusión de una población específica, cuando en su interior aún no ha logrado la universalización de la educación, cuando tiene un gran porcentaje de estudiantes en las calles trabajando, cuando el 80% de los niños es considerado en estado de pobreza y, por ello, un gran número no accede al colegio; cuando otro gran número sufre el desplazamiento debido a la problemática social que atraviesa al país; todo esto hace que el contexto sea diferente a los otros y, en consecuencia, la mirada a la inclusión sea diferente; o más bien, no la mirada a la inclusión, basándonos en la postura política en que se ha sustentado esta investigación.

4.2.3.2.1 ¿Inclusión= diversidad Vs. transformación? Dos aspectos emergen con mucha fuerza de las anteriores comprensiones sobre la inclusión: el primero, se basa en el reconocimiento de la diversidad entre los estudiantes -que está haciendo referencia al sujeto-; y el segundo, el señalamiento de la necesidad de transformar la escuela -que plantea la construcción de una escuela en donde todos quepan-.

Ambos aspectos no son simples, y tienen fuertes connotaciones sociales, políticas, filosóficas y psicológicas, entre otras.

Hacia la construcción de una escuela inclusiva - ya se había dicho que en ésta, un gran número de maestros y su directivo se consideran inclusores- ha dado importantes pasos en torno a la comprensión de la diversidad de sus estudiantes, reconociendo al Otro como Otro, y mirando cómo desde esa no-mismidad se desprenden sus diferencias. Las diferencias propias que se deben encontrar en una relación normal de mismo-Otro, plantean además que para atender la diversidad de los estudiantes el currículo se debe adaptar o transformar a la institución: *“Esta institución va para la inclusión, va caminándole a la inclusión...entonces eso ha hecho que la institución se transforme, que los docentes de una u otra manera también transformen las prácticas y que miren, bueno, entonces yo tengo que cambiar con ellos o qué hay qué hacer. Ahí estamos es caminando, porque es un camino por hacer.”*

“Lo que cambia la perspectiva es la forma como yo pienso al Otro y lo incluyo, la esencia es como se crean las condiciones para que él participe y viva de la vida institucional; y cuando la institución lo piensa, lo piensa es desde esa perspectiva.”

“Lo que permite que haya inclusión es qué tipo de pensamiento y de mediación yo establezco para que él pueda participar en lo que hace la institución; eso es propiamente lo que nosotros hemos conseguido con la inclusión.”

En *Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad*, además del total de los maestros y el directivo, considerarse inclusores y que para lograrlo han transformado la institución, hacen referencia reiteradamente a la diversidad de la población; pero se refieren también con mucha frecuencia a la población en situación de discapacidad: *“El colegio entiende por inclusión en el sentido de que debe estarse transformando constantemente, de*

que esto no es un programa de una sola persona, sino de toda una comunidad educativa, que todos nos tenemos que identificar con la inclusión y trabajar dentro de ella, que debe ser abierta a la diversidad y que debemos estar estableciendo estrategias metodológicas que ayuden a los estudiantes a su promoción.”

“La educación inclusiva es todo ese proceso, es también tener unas políticas institucionales, nosotros tenemos unas políticas institucionales aquí donde debe haber empoderamiento, donde el empoderamiento es, por ejemplo, que los profesores verdaderamente se apersonen, ellos mismos sean los que crean las estrategias, ellos sean los que se preocupen por los estudiantes, que si no aprenden de una manera, mirar de qué otra forma pueden aprender, o sea, estamos todos hacia un mismo objetivo, a una población diversa, esa es la parte de la educación inclusiva. Nosotros pensamos que nos falta mucho para ser verdaderamente una institución de educación inclusiva y precisamente en esa estamos, que cada año nosotros estarnos transformando y mirar si esto no nos sirve entonces cómo podemos hacerlo.”

“La educación inclusiva es donde la institución se transforma para recibir el niño... donde hay una transformación de la institución y donde el niño llega como llegar a su casa, donde a la institución todos sabemos que nos van a llegar estos estudiantes, donde hay diversidad, donde los profesores saben que cada estudiante es diferente, que al niño sordo lo tiene que evaluar diferente que al niño ciego, que al niño con discapacidad intelectual, o sea, esa parte de la educación inclusiva es tener en cuenta aspectos como son las culturas y las políticas inclusivas que debe tener la institución; yo diría que nosotros apenas estamos empezando en eso, nos falta mucho para llegar a ser verdaderamente una institución de educación inclusiva. Pero tenemos una fortaleza muy grande y es que todos hablamos el mismo idioma, que es lo más importante, desde el profesor de preescolar, hasta el profesor del grado once: todos sabemos que tenemos una población qué atender y darle un buen servicio y calidad educativa.”

En por una escuela de todos y para todos, la concepción de inclusión también va centrada en la comprensión y asunción de la diversidad de los estudiantes; pero la diversidad aquí es mirada diferente a como la mira la institución anterior. Aquí tiene que ver más con la aceptación de poblaciones con diferentes situaciones: “La entendemos como una oportunidad, un espacio para que todos los niños sean iguales, para que no haya distinción de características físicas, de color, de etnia, de sexo. Nosotros que somos una escuela inclusiva, entendemos un espacio para que todos estén, convivan, se respeten y aprendan.

“Nosotros consideramos la escuela como una escuela de puertas abiertas. Y ¿por qué la llamamos así?, porque por lo menos aquí la palabra inclusión la utilizamos los que estamos en el ambiente, pero aquí nadie sabe cuáles son los que están incluidos y cuáles no están; aquí si tu ves hay estudiantes que tienen las características Afro, o sea, que pertenecen a la comunidad afro descendiente y ellos se sienten como los otros, no se discriminan; no decimos estos son afro y estos discapacitados, aquí no se discriminan, aquí todos son iguales, aquí hay niños desplazados, pero nadie sabe cuáles son, nadie los clasifica, todos estamos en lo mismo, hay niños con inclinaciones sexuales distintas y nadie los está señalando. Yo creo que aquí hay una escuela de puertas abiertas, donde todo el mundo participa, donde todo el mundo hace las cosas lo mejor que puede, y yo creo que esa es la fórmula, esa convivencia nos ha permitido salir adelante.”

“Nosotros trabajamos inclusión, porque la escuela o el colegio fue el que se transformó, el colegio fue el que adoptó todo para que los niños que llegaran se sintieran bien, en el sitio correcto y en un trabajo pertinente para ellos.”

A pesar de que *Algunos equipajes para la travesía hacia la integración*, se considera integradora y no inclusora, plantea que da cabida a la diversidad y que para ello debe transformar o ha transformado algunos procesos: *“Entonces nosotros lo que pensamos es que la escuela se piense para esos niños y lo hemos*

pensado desde el inicio, antes de que esto se llamara integración, cómo damos cabida a la diversidad, cómo somos menos autoritarios, cómo somos más democráticos, cómo damos la palabra al niño que no tiene ni siquiera voz, cómo damos la palabra, cómo se hacen visibles, cómo se hacen presentes...; y eso es lo que nosotros llamamos también integración, no solamente la adaptación curricular o que haga este pedacito de las Matemáticas bien, no, es la escuela en general; también cómo aprender de esos niños, cómo nos enriquecemos también con esas posibilidades. Yo creo que nos hemos enriquecido como en cosas, entonces por ejemplo hay estructuras que no son de la escuela tradicional y que nosotros las hemos inventado.”

En *las necesidades despiertan grandes retos* y, como se dijo anteriormente, la inclusión se entiende como un proceso más incipiente que la integración, más de insertar al estudiante que de reconocerlo; y coherente con ello, poco o nada hablan de diversidad, aún su reflexión se hace sobre el déficit o necesidad de los estudiantes.

4.2.3.2.2 El reconocimiento de la diferencia⁵⁷ Como se evidencia en el análisis anterior, entre los maestros y directivos entrevistados no hay una sola plataforma conceptual para pensar la diversidad o diferencia entre los estudiantes; existen múltiples lentes, cada uno de éstos de acuerdo con la ubicación gnoseológica que tiene el actor entrevistado.

La diversidad, entonces, es comprendida por los maestros y directivos de estas instituciones de diferentes maneras: como el resultado de la relación mismo-otro, como pluralidad, diversidad de ritmos, de dificultades y de singularidades, entre otras. Reflexionar sobre la *diferencia* y mucho más sobre el *reconocimiento* de ésta, lanza a un debate heredado desde diferentes disciplinas o ciencias.

⁵⁷ En el texto de ésta investigación esta forma de denominar la heterogeneidad, será entendida también como diversidad.

Filosóficamente hablando reconocer a los estudiantes como diferentes está permitiendo un cambio de mirada a lo humano. Dicha comprensión lleva nuevamente a la tematización de *lo Mismo y lo Otro*, dicotomía que constituye un eje tradicional de reflexión filosófica desde Platón, y que lleva al surgimiento en la contemporaneidad de dicha noción: “diferencia”. Esta noción ha llevado a que se den grandes movilizaciones en búsqueda del reconocimiento de aquellas personas o grupos que por sus diferencias han sido marginadas.

“Cambio de mentalidad en la mirada a ese Otro, nosotros tenemos el eje y el eje es mirar al otro como otro, o sea, es reconocer la alteridad, es reconocer y es de ahí y entonces si un maestro tiene capacidad de descubrir que en el aula de clase hay 40 niños y ninguno de los 40 es igual....”

“Lo que cambia la perspectiva es la forma como yo pienso al otro y lo incluyo, la esencia es cómo se crean las condiciones para que él participe y viva de la vida institucional y cuando la institución lo piensa, lo piensa es desde esa perspectiva”.

58

Pero esta mirada que se da al *otro* desde estas instituciones, está preñada por la comprensión del otro como deficitario. Este análisis se puede realizar luego de escuchar lo que ellos proponen como diversidad, desde una mirada al otro como ser humano, pero matizado con el asunto de que no importa que tenga necesidades educativas especiales, también es sujeto de derecho -ver análisis en la primera categoría-. Es un mirar al otro todavía como sujeto colonizado, en este caso por la deficiencia. *“Lo otro, como negatividad radical es inhabitable, de ahí su sustitución por su diferencia como forma dinámica y relacional de pensar lo Otro en lo Mismo, de escapar a lo que Gómez Pin denomina ‘escolástica de la carencia’”* (Rodríguez, 1991, p.97).

⁵⁸ Directivo de Antioquia

En estas instituciones el concepto de diversidad también se ha utilizado para acuñar a los otros grupos que han estado marginados de la educación; es decir, la comprensión de la diversidad es parcelada: diferentes por necesidades educativas especiales; diferentes por su origen: etnias; diferente por sus talentos y capacidades; y diferente por sus condiciones de vulnerabilidad, entre otras: *“Los de necesidades educativas especiales hacen parte de esa diversidad, la diversidad somos todos, somos nosotros, nuestros grupos étnicos, indígenas, la diversidad son los homosexuales, los desplazados, las necesidades educativas especiales son sólo una parte de esa diversidad.”*⁵⁹

Podría considerarse aquí la posibilidad, de que este señalamiento que se hace a todos los grupos que han estado marginados en el país, se haga como una *discriminación positiva* que permite primero que todo visualizar a una población que ha estado invisibilizada -sin dejar de reconocer apoyada en Skliar (2003), que todo proceso de enunciación trata de colonizar al otro- *“Hay una sociedad invisible, marginados en general, que no cuentan para nada. Todo el mundo sabe que están ahí, pero nadie cuenta con ellos, sin embargo, ellos si tienen que acatar las normas que le imponga la sociedad de los no marginados.”* (Melero, 2004, p. 77).

La diversidad de los estudiantes también ha sido reconocida por los actores de las instituciones mencionadas, como generadas por las diferencias de ritmos de aprendizaje, de estilos cognitivos y de aprendizaje, de motivaciones y de intereses -ver análisis de la primera categoría-. Esta postura se ubica en un *enfoque psicológico constructivista* y, podría tener como explicación, el fuerte impacto que ha tenido dicho enfoque desde los años 70, en la mirada de la construcción del conocimiento de los estudiantes en el país y, obviamente, en la pedagogía.

⁵⁹ Maestro de Atlántico

La mirada al estudiante como sujeto de derechos, lanza a una ojeada *al sujeto político*, el cual dentro de una democracia participativa es un ciudadano con todo el derecho a participar: *“La escuela se piense para esos niños y lo hemos pensado desde el inicio de la escuela, antes de que esto se llamara integración, cómo damos cabida a la diversidad, cómo somos menos autoritarios, cómo somos más democráticos, cómo damos la palabra al niño que no tiene ni siquiera voz, , cómo damos la palabra, cómo se hacen visibles, cómo se hacen presentes.”*⁶⁰ Esta mirada desde lo político es muy fuerte en el país, tanto que la postura de derechos, es una de las fuentes desde donde surge la integración en un primer momento, y luego la inclusión según los maestros y directivos: *“La educación y el derecho a estar en un colegio, de recibir una formación es algo, primero que todo yo consideraría un derecho natural de la persona y también por la Constitución está el hecho de que todos tengamos acceso a una educación. Entonces no veo el por qué, o sea, si todos somos iguales y si se considera que todos tenemos derecho como a, valga la redundancia, este derecho, entonces por qué no recibir a esas personas, si igual, o sea, yo pienso que acá nos han instruido mucho como en el concepto de aceptar, de integrarnos, de socializarnos con los demás, o sea, uno tiene que aprender a respetar las diferencias, a aprender a aceptar que no todos somos iguales, pero que podemos convivir y que podemos superar, o sea, está en la formación de cultura el poder superar estas diferencias, y lograr una convivencia armoniosa.”*

4.2.3.2.3 Diversidad ... a ... la colombiana. Todas las anteriores concepciones de diferencia o diversidad se leen en las posturas de los maestros y directivos entrevistados -con los matices con que se han ido abordando en el análisis-; y emergen otras que son propias de nuestra región y/o que se han ido apropiando luego del manejo que les ha ido dando el Ministerio de Educación Nacional en las regiones, y en los lineamientos de política: desplazados por violencia y conflicto, afrocolombianos, Raam, grupos de frontera, alumnos extraedad... en fin,

⁶⁰ Maestra Cundinamarca

poblaciones vulnerables como se pueden leer en los lineamientos de política (2005).

Al reflexionar sobre la diversidad de los estudiantes, los maestros y directivos de las cinco instituciones, han planteado como diversidad las condiciones, singularidades y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de las diferentes etnias que existen en el país, de los desplazados por la violencia, de los pobres, y de los niños trabajadores, entre otros. Todo esto demuestra que el abanico en torno a la comprensión de la diversidad de los estudiantes se ha ido ampliando, ya que es necesario recordar que estas experiencias han sido consideradas como significativas para atender población con necesidades educativas especiales por discapacidad; sin embargo, en ellas han ido ingresando o visibilizándose otros grupos que también han sido excluidos. Igualmente se encuentran en ellas otros programas para atender las necesidades específicas de éstas poblaciones, tal es el caso de la escuela Cafam y *el aula de aceleración del aprendizaje*, entre otras. Lo cierto es que el afán por visibilizar las diferencias de la población ha ido aflorando, de pronto sin saber cómo y por qué, y sin tener claro para qué, lo que ha llevado a una gama de diversidades que siguen fragmentando el concepto de diferencia, lo siguen hiperespecializando, lo cual es más rotulador que otra cosa; y mientras esto sucede desde la mirada al sujeto, las transformaciones institucionales y, sobre todo, las pedagógicas todavía tienen en el país un largo camino qué recorrer.

4.2.3.2.4 Transformación... hacia la construcción de una escuela para todos.

Es claro para la mayoría de estos actores -desde su postura europea-, que inclusión hace referencia a la comprensión de lo diverso del sujeto, y que esta asunción debe llevar necesariamente a la transformación de la escuela, de manera que ésta pueda responder a *todos*.

En las experiencias del país consultadas, parece que este discurso de la diversidad y la inclusión ha ido calando desde lo teórico, ya que ha sido muy fluido el diálogo que se ha tenido con ellos respecto del tema. Pero parece ser que, debido al contexto, a las necesidades del país y a la de los mismos docentes, este discurso está aún allí, como discurso, ya que al ir a la funcionalidad de éste en la práctica, es otro el panorama. Este aspecto se profundizará en la siguiente categoría.

4.3 TERCERA CATEGORÍA

4.3.1 La práctica pedagógica como el mundo “es”, en lugar de “debería ser”. Hasta la década de los 80, la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales en Colombia, se realizó -en la mayoría de los casos-, en instituciones de educación especial. Dicha atención, generó un sinnúmero de prácticas educativas que fueron permeando los programas de educación especial de las facultades de Educación; prácticas que han contribuido a otro tipo de comprensión de lo homogéneo: igualdad desde el déficit. Postura que obviamente permitió que se trabajara con el imaginario de los restos y que, desde allí, se realizaran actividades basadas específicamente en lo motriz, en el desarrollo de habilidades básicas cotidianas, y en actividades para la vida diaria; actividades que poco o nada tenían que ver con el desarrollo de la capacidad de raciocinio de los estudiantes.

Estas prácticas -generadas bajo la mirada que se ha dado al sujeto-, más los procesos de socialización realizados sólo entre *deficientes*, mejor dicho, los procesos de exclusión a que han sido sometidos estos estudiantes, son unos de los muchos aspectos que se quieren transformar a través de los procesos integrativos o inclusivos.

La propuesta implícita con la que empiezan los procesos de integración o inclusión de *cambio de mirada al sujeto* y, -desde la población que ocupa- el cambio a la mirada de su educabilidad, ha hecho que lo que se trate de transformar en la escuela, sean las prácticas pedagógicas.

Apoyada en Zuluaga (1999), se comprenden las prácticas como la modalidad de aprehensión de un saber y los elementos internos reconocidos mediante las instancias metodológicas. Se tomarán, entonces, en este estudio, las prácticas pedagógicas como elemento clave para sesgar el análisis a los elementos que el grupo interuniversitario considera individualizan la práctica del saber. Tales son: la institución, el sujeto y el discurso. Se elige, por tanto, la pedagogía *“como objeto principal que de todas maneras tiene su nexos con otros objetos (educación, instrucción, enseñanza), que a través de la historia cobrarían diferentes posiciones en sus correspondientes prácticas discursivas.”* (Zuluaga, 1999, p. 94).

Es entonces la comprensión de las prácticas pedagógicas que se realizan en las cinco instituciones, las que permitirán develar realmente el mundo de lo que “es” y no de lo que “debería ser” -según la teoría-, en torno de la atención educativa de la población que ha ido llegando a la escuela colombiana desde los años 90.

Es en estos escenarios -en la realidad-, en donde se pueden leer las formas de funcionamiento de los discursos integracionistas o inclusores, en las experiencias significativas, no sin antes aclarar que de acuerdo con Zuluaga (1999), el saber pedagógico es la noción metodológica que más discursos heterogéneos puede agrupar en torno a la enseñanza. En éste se pueden recoger los siguientes objetos de discurso: educación, instrucción, didáctica, pedagogía y enseñanza.

Como lo expone este mismo grupo: no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas; es por ello que la lente con que se observarán las prácticas que se llevan a cabo en las cinco instituciones elegidas, es el cómo se

está llevando a cabo *la atención educativa* de la población que ocupa, vale la pena, además, aclarar que el hecho de delimitarlo como *práctica* indica que el análisis se situará en los procesos de institucionalización.

4.3.2 La práctica como análisis del discurso. Las instituciones educativas con experiencias significativas, han iniciado su proceso de atención a la población que se ha denominado con necesidades educativas especiales desde hace ya varios años. Como se dijo anteriormente, la mayoría inicia en la década de los 90, a excepción de *Algunos equipajes para la travesía hacia la integración*, que comenzó en la década de los 80. Las instituciones en estos años de experiencia, han ido adquiriendo improntas que las diferencian de las que no se nominan como integradoras o inclusoras.

El escenario institucional es un escenario enormemente complejo, en donde se relacionan visiones, contradicciones, prejuicios y tensiones que no inician en la reflexión que se debe hacer sobre cuáles deben ser las prácticas a utilizar para apoyar dicha población, sino en el “*deber ser*” o *no de la atención educativa* de esta población. Aunque la mayoría de los maestros y directivos considera que la integración o la inclusión debe ser el proceso que debe seguirse con esta población, para que un día logren igualdad de condiciones educativas, este punto aún no se ha resuelto y genera demasiados conflictos. Existe entre los maestros y directivos, sentimientos morales que les hacen pensar que ese debe ser el camino a seguir; mientras en él persiste la concepción de déficit en el otro, de su incapacidad y de la poca formación que él como maestro tiene para abordar la diversidad de estos estudiantes.

Según Melero (2002), la cultura de la diversidad es un discurso eminentemente ideológico, es un discurso de la legitimidad de la otra y del otro; y es el discurso que ha empezado a impactar las prácticas de las cinco instituciones leídas. Es un proceso con todos los altibajos, tensiones, conflictos propios de un camino que

apenas está comenzando, y que arranca como anteriormente se dijo, no porque la escuela haya sentido esa necesidad, sino porque administrativamente se considera ésa como la necesidad. Es desde esta plataforma, desde donde se analizarán las prácticas pedagógicas que se han construido en las instituciones que ocupan.

4.3.2.1 La institucionalización. La forma como los actores han apropiado el discurso de la diversidad y de las respuestas educativas que dan a éstas, se pueden develar en las prácticas institucionales que se han generado.

En torno al *proceso de admisión* de la población que ocupa, las instituciones aún tienen algunas reservas: *Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad*, explica que allí pueden ingresar todos los estudiantes que se acerquen a la institución con dicho fin, a excepción de los que tienen problemas de conducta: “*entiendo que la única condición para no aceptar a un estudiante aquí, que manifieste a través de sus padres de familia la intención de ser miembro de esta familia, es que tenga problemas de conducta graves.*”

Hacia la construcción de una cultura inclusiva, sólo recibe estudiantes que estén buscando ubicarse en el nivel de preescolar: “*uno de los requisitos básicos es la comunicación, o sea, son niños que tienen que tener una comunicación bien sea visual, gestual, pero tienen que tener una comunicación, un manejo mínimo de auto-cuidado, control de esfínteres también, no auto-agresión ni agresión a los otros, unas normas mínimas de convivencia. ¿Por qué control de esfínteres?, porque es que aquí no hay auxiliares. Y una edad que no sea muy superior a la del grupo donde él ingresa.*”

“*Solo desde preescolar y hay una lógica: porque es una forma de que las instituciones respondamos por lo que asumimos y no empecemos a chutar problemas en mitad del camino.*”

Algunos equipajes para la travesía hacia la integración asegura que se sigue el mismo proceso que adelantan todos los estudiantes de la ciudad, que es inscribirse en el Cael, y ellos ubican a los niños autistas en las instituciones que se han registrado como instituciones que atienden esta población; menos aquellos que son considerados autistas profundos “para el programa nuestro se reciben niños que no tengan autismo profundo.”

En Las dificultades despiertan grandes retos y Por una escuela de todos y para todos, se reciben a todos los estudiantes que van a pedir cupo, ya que se considera que todos tienen derecho a la educación: “Yo hable con ella -con la coordinadora del programa- y de una lo matriculamos en la escuela como cualquier otro niño.”⁶¹

Al recibir -como ellos muy bien plantean- a todos *Por una escuela de todos y para todos*, ha ido asumiendo institucionalmente una estructura en torno a la atención de la diversidad en la cual hay una coordinación de la que se desprende el grupo que trabaja con la población en situación de discapacidad. El grupo que trabaja en un programa que el Ministerio de Educación ha denominado *Aceleración del aprendizaje*, en el cual se inscriben más que todo estudiantes que han sido desplazados por la violencia y que llegan a la escuela en cualquier época del año; y la escuela Cafam, la cual ha sido pensada para adultos iletrados. Esta variedad de programas son utilizados por la institución para poner a circular de acuerdo con las necesidades de apoyo a los estudiantes; es decir, en esta experiencia no es raro encontrar a un estudiante en situación de discapacidad reforzando sus procesos de lectura y escritura al lado de un adulto en procesos de alfabetización. *“Los requisitos de inducción son muy mínimos, aquí si alguien quiere estudiar se recibe, solamente la evaluación que se realiza es para ver el nivel de dificultad que tiene y qué apoyos se le van a dar.”*

⁶¹ Testimonio de una madre de familia

En una institución educativa que se hagan requerimientos para el ingreso -como en las tres primeras-, se podría decir que aún no se ha comprendido la diversidad de los estudiantes; estas prácticas demuestran que la mirada hacia el Otro sigue llena de prejuicios, aún se mira al Otro como deficiente. Las preguntas que quedan para las instituciones educativas en general y, en este caso, para éstas que tienen experiencias exitosas en atención a poblaciones son: ¿Dentro de la cultura del reconocimiento de la diversidad se deben hacer procesos de selección de los estudiantes?; ¿al considerar que todos los niños, niñas y jóvenes son diferentes no cabrían todos?; ¿será que el camino al reconocimiento del Otro en Colombia apenas está empezando?

Otra de las prácticas institucionales que demuestra que el discurso que la permea es aún el de la educación especial, específicamente, el que privilegia la mirada al déficit, es la existencia y la manera como funcionan, lo que se ha denominado como *grupos de apoyo*.

Como su nombre lo indica, estos grupos fueron conformados para dar el apoyo que los diferentes actores piensan que requieren los estudiantes desde el déficit. Existen, pues, en estas instituciones, variados grupos de apoyo que van desde aquellos que tienen unos profesionales específicos -los que desde la educación especial se han considerado imprescindibles: educadores especiales, fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicólogos, modelos lingüísticos, intérpretes-, hasta aquellas instituciones que ya han conformado, lo que en el argot de la educación especial, se ha denominado como *redes de apoyo* -convenio con universidades, casas de la cultura, fundaciones, voluntarios, entre otros-.

“Tenemos un grupo interdisciplinario que apoya este proceso, se compone de algunos docentes con los saberes específicos, especialmente de lengua castellana y lógico-matemáticas, que nos permiten comprender cuál es ese proceso, nos ayuda a aclarar un poco eso; está la parte de psicología,

psicorientación, que estas dos personas que están en la institución nos colaboran, NN que ha tenido una experiencia supremamente significativa en este campo, y está la profesora de aula de apoyo.”⁶²

“Hay una psicóloga, un fonoaudiólogo y una Educadora especial que forman parte de la estructura de la institución.”⁶³

“Hace por hay un año tengo el apoyo de NN que es profesora de Lengua de señas, yo preparo mis clases y le digo a ella en qué voy; ella viene y los refuerza.”⁶⁴

“Nosotros no tenemos un equipo como tal, tenemos un grupo de apoyo en la parte especializada”.⁶⁵

“El quipo de apoyo son la sicóloga y la trabajadora social....”⁶⁶

Las funciones de estos equipos de apoyo van desde el acompañamiento individual de cada uno de los estudiantes en las áreas que ellos consideran que lo requieren, pasando por la asesoría a los otros maestros de la institución, sobre cómo lo deben hacer, por la asesoría y acompañamiento a las familias, asesoría y sensibilización de los pares del estudiante, hasta proponer las transformaciones que ellos consideran deben sufrir los proyectos educativos institucionales y, a su vez, las transformaciones que desde ésta postura debe sufrir el aula.

⁶² Antioquia

⁶³ Atlántico

⁶⁴ Tolima

⁶⁵ Caldas

⁶⁶ Cundinamarca

Esta práctica permite considerar apoyada en la *Teoría Formal*, específicamente en Vlachou (1999), que aún lo que ella denominó “niños de recurso”, sigue existiendo en estas instituciones. Es la mirada al déficit, es la mirada desde la incapacidad que han sentido los maestros de trabajar de acuerdo con las singularidades, incapacidades que han sido solucionadas por el Estado con la conformación de los grupos de apoyo, práctica que ha permitido que los maestros cada vez se sientan más incapacitados para atender la diferencia de sus estudiantes, que sientan que los profesionales específicos dentro de una institución sean imprescindibles y que, cuando ya la incapacidad rebosa todos los límites, estos estudiantes sean llevados a los programas que en otro ítem se denominaron como *aulas multigradales*, que no es más que otra de las manifestaciones de la existencia de la educación especial basada en el déficit que aún pervive en el país y, por ende, en estas instituciones.

4.3.2.2 El saber y las prácticas pedagógicas. En esta investigación el saber se comprenderá -apoyada en el grupo de historia de la pedagogía- como el espacio más amplio y abierto del conocimiento, espacio donde se encuentran y relacionan discursos de diferentes disciplinas. El saber apropiado por las cinco instituciones que presentan sus experiencias de atención a poblaciones como significativas, es *el del discurso del respeto y la atención a la diversidad de los estudiantes*, y lo que tratan de demostrar en ellas es cómo lo han apropiado y cuáles son las prácticas que les permiten reconocerse como tales.

No se debe ignorar que *“la apropiación recorta, selecciona, adecua, excluye y hace efectivos los saberes. Antes de que los sujetos, que representan un saber en la sociedad, lo apliquen, lo piensen y lo hablen, la institución ha delimitado el espacio del saber y las prácticas que tales sujetos pueden y deben efectuar mediante ese saber”* (Zuluaga, 1999, pp. 44-45). Es por ello que aunque las cinco instituciones se consideran integradoras o inclusoras, andan por caminos

diferentes, tanto es así que inclusive unas se consideran integradoras y las otras inclusoras -ver análisis de la segunda categoría-.

En *Hacia la construcción de una cultura inclusiva* los actores manifiestan que no hay fórmulas sobre “*cómo se debe hacer*” la inclusión, se hace todo lo que cree que se debe hacer, pero sin fórmulas. Además de los estudiantes estar incluidos en los salones que les corresponden se utilizan diferentes estrategias para apoyar sus procesos de aprendizaje, las cuales van desde salir del salón de clase a una hora de apoyo individual, estar en el mismo salón pero haciendo una actividad diferenciada con guías u otras herramientas, hasta estar en el salón en clase trabajando de tú a tú con los otros compañeros.

Esta experiencia ha tratado de ser curricularmente lo más flexible posible, de tal manera que todos los estudiantes puedan ir movilizándose por la institución de acuerdo con sus posibilidades. Pedagógicamente, se han ubicado en un enfoque denominado como *dispositivo formativo comprensivo*: “*A partir de la reestructuración de las normales, o sea que te estoy hablando de 1996 más o menos, porque la Ley general salió en el 94, ahí fue donde se les abrió la posibilidad a las normales de que fueran reestructuradas, surgió una propuesta pedagógica para formación de maestros que fue elaborada por un grupo de la Universidad de Antioquia en un convenio con la Secretaría de Educación de Antioquia. Ese grupo lo ha coordinado o lo coordinó el profesor Alberto Echeverri Sánchez.*”

El dispositivo es considerado básicamente como un espacio de formación donde se parte del principio de que las cosas no están dadas, y desde lo que hay y el cómo te inscribes, comienzas a generar procesos de formación y de transformación. Este espacio de formación lo han denominado *Campo aplicado*, lo que quiere significar que en éste existen múltiples tensiones, enfoques y tendencias.

Según los maestros de esta institución, el dispositivo formativo se articula en conceptos como: formación, aprendizaje, enseñanza, educación, maestro y escuela, entre otros; estos conceptos no son permanentes, continuamente se van reformulando lo que permite estar entonces transformando sus prácticas día a día, aspecto que les permite decir que allí no hay formulas de atención establecidas para nadie, que estos procesos fluyen de acuerdo con el sujeto y sus necesidades intereses y problemas.

El plan de estudios aquí, entonces supera esa propuesta tradicional de “manual de instrucciones” al indagar frecuentemente por el sujeto y las formas de subjetivación, al preguntar sobre las didácticas y el contexto en que éstas se van a utilizar.

La institución desde esta postura paradigmática ha roto con la idea de Proyecto educativo Institucional (PEI) como documento ya hecho...inamovible.. por considerar que PEI es lo que cultivan todos los días, es la intencionalidad de lo que hacen.

Para trabajar bajo un seminal enfoque como el de esta institución, debe haber una cultura institucional que lo permita; y es por ello, que se dan procesos institucionales que permiten la construcción de sinergias que van involucrando a los diferentes actores desde diferentes miradas y niveles.

Desde este dispositivo, el maestro no puede convertir su enseñanza en algo repetitivo y mecánico; al contrario permanentemente trata de estar construyendo nuevos objetos de enseñanza: *“No sabes lo mismo de hoy, mañana”* Mas, este dispositivo no pretende ser totalizante; aunque centraliza un discurso pedagógico está abierto a otros discursos y a otras posibilidades de actividades, de currículos.

El dispositivo obviamente no ha sido apropiado por todos los actores al mismo nivel, lo que ha posibilitado que ante este seminal enfoque -que podría ser una de las grandes propuestas para transformar las prácticas pedagógicas en cualquier institución, de tal manera que se pueda lograr el sueño de Nietzsche ...rebautizar las prácticas- en *Hacia la construcción de una cultura inclusiva*, se dan una cantidad de prácticas que van en contra vía, primero que todo de la apropiación que han hecho del sujeto como el Otro... Tal es el caso, del grupo de apoyo que existe en la institución y la forma como funciona, podría decirse que es el motor que permite que el proceso se realice ya que es el encargado de pensar todo lo que está pasando y va a pasar con esta población, que está -según ellos- incluida, pero que sigue considerándose que necesita de unos apoyos *educativos* que no le puede dar el maestro ordinario, sino el maestro de apoyo o el especialista.

Al indagar por la evaluación y promoción de los estudiantes, objeto de análisis en ésta investigación, los maestros, los estudiantes compañeros y la directiva, arguyen que las decisiones sobre si se promueve, son tomadas por el maestro titular del grupo, en común acuerdo por el equipo de apoyo y al develar acuerdos a los que han ido llegando como el de egresar a sus estudiantes en noveno para que no lleguen a once por considerar que el estudiante no tiene las habilidades para llegar a este nivel: *"A mi me cuestiona, siendo una defensora a capa y espada, de la educación en la inclusión, o sea, si reconocemos que cualquier ser humano desarrolla unas potencialidades, no todas las potencialidades las logra desarrollar, sobre todo si tiene una discapacidad cognitiva, que si en lo cognitivo ellos siguen teniendo una debilidad, tenemos que esperar es a ver ellos hasta dónde llegan... pero si se promueven por ejemplo a décimo, sabiendo que ni en octavo ni en noveno obtuvo logros desde lo académico como debería ser, sino que se le está mirando a ella es como desde lo otro para que ella sienta que es un ser útil, de que ella también puede, que logró otras habilidades, que desarrolló otras potencialidades, entonces se llega a décimo, se llega a once, se le da un título, si realmente ese título no es...porque ahí ya habría qué buscarle y eso si se habló*

con la familia, es: bueno, está en noveno, hay que buscarle otra alternativa dentro de la educación no formal por ejemplo.”

Otra de las razones por las que en esta institución estos estudiantes no llegan a once es porque de acuerdo con sus parámetros no están capacitados para desempeñarse según el perfil que la institución cree que formó en sus estudiantes: *“En este momento tenemos una niña invidente en noveno y ella quiere ser maestra, entonces eso nos ha creado una situación de mucha responsabilidad ética, porque entonces a ver, por el hecho de ser invidente nosotros no podemos ser compasivos, creo que tenemos que ser exigentes, porque esa niña va a tener al frente por lo menos cuarenta generaciones de cuarenta niños cada año, o sea durante cuarenta años que es su vida útil, dijéramos así en el ejercicio de la profesión va a tener cuarenta niños cada año, entonces en aras de la compasión no puede estar debajo de lo que debe de tener una maestra.”*

En este espacio institucional viven y conviven prácticas de avanzada, que pueden posibilitar día a día el reconocimiento y la atención a la diversidad de sus estudiantes combinadas con otras prácticas que no lo favorecen en nada. Estas tensiones lejos de confirmar la potencialidad del enfoque dejan entrever las tensiones, conflictos y disparidades que hay aún entre la teoría y la práctica, y la dificultad de ir apropiando el discurso de la diversidad, además de la falta de claridad respecto de cuál es la función del maestro en torno de la atención de estos estudiantes.

Las dificultades despiertan grandes retos, está ubicada en una zona del país que fue castigada fuertemente por la violencia, y de la cual aún quedan algunos vestigios que se manifiestan en sus prácticas sociales. Esto para hacer referencia a la violencia intrafamiliar que se vive, violencia que según los maestros y directivos de la institución se manifiesta en la falta de compromiso y de apoyo de

la mayoría de las familias que tienen hijos integrados allí. Esta naciente experiencia (1997) ha adoptado lo que ella misma ha denominado como *Aula semillero* en donde ingresan por primera vez todos los estudiantes que quieren acceder a la educación, y que por sus características específicas nunca lo han podido hacer. Es por ello que en esta aula se encuentran desde adolescentes hasta niños y niñas. En esta Aula permanece un equipo de apoyo conformado por la maestra, la intérprete y la fonoaudióloga, quienes en la dinámica misma de la jornada van apoyando de manera individual o grupal a cada uno de los estudiantes del semillero.

Los maestros de esta institución consideran que es válido en una experiencia como la propia, transversada por la diversidad de necesidades de sus estudiantes, la utilización de diferentes enfoques y métodos de enseñanza. En uno de los que se apoyan es en el constructivista, el cual les ha permitido ese papel de maestro mediador, acompañante del ritmo del estudiante y potenciador de sus habilidades. Una de las estrategias que allí se prioriza es el trabajo cooperativo por subgrupos y a distinto nivel.

En cuanto a la promoción de estos estudiantes, sólo se realiza cuando el equipo considera que ya lo puede hacer, así el estudiante tenga que pasar uno, dos o más años allí. Uno de los indicadores para realizar la promoción, es que el estudiante ya sepa leer o escribir, pero realmente estos estudiantes nunca se van, porque los pocos que hay en los otros grupos y que han salido de este semillero siguen perteneciendo a él, son responsabilidad según los maestros de los otros grupos de la maestra coordinadora que a la vez es la maestra de apoyo, que además es la fundadora del programa, y la única persona que soporta el proceso.

En *Por una escuela de todos y para todos*, los maestros que tienen en el aula estudiantes en situación de discapacidad también son apoyados por el equipo. El acompañamiento es básicamente en los aspectos que tienen que ver con las

adaptaciones que hacen a los logros, los contenidos y las estrategias que se utilizan para hacer que el aprendizaje de estos estudiantes sea significativo.

Los maestros de la institución manifiestan que la llegada de un estudiante considerado con necesidades educativas especiales, a un aula de clase de esta institución ya no es traumático, ya que todos los maestros saben que de hecho van a llegar, lo que hacen es tratar de acuerdo con las características del estudiante de variar sus estrategias didácticas e inclusive adaptar los contenidos de tal manera que sean significativos para ellos. Esto se realiza de la manera más espontánea posible. Cuando los maestros ven que sus estrategias no están posibilitando aprendizajes en sus estudiantes acuden al equipo de apoyo. Consideran que preparar una situación para desarrollar, como si el estudiante fuera una máquina, es una falacia porque en la realidad cualquier estudiante puede estar en una situación problema que no le permite aprender, necesitando entonces del docente la invención y apropiación de nuevas estrategias.

Plantean que desde hace ya varios años se apoyan pedagógicamente en la propuesta de *pedagogía conceptual*, la cual según Zubiría y Zubiría (1999), surge como alternativa pedagógica ante los enfoques clásicos de enseñanza.

Este enfoque que se declara en primera línea humanista, se basa en tres pilares que ha considerado básicos para el desarrollo: el cognitivo, el valorativo y el psicomotriz. Con estos tres pilares conformó lo que ha denominado el *Triángulo humano*. Esta institución considera que dicha perspectiva conceptual ha permitido humanizar la educación, ya que del Triángulo, la institución ha tratado de priorizar y profundizar en lo valorativo lo que los llevaría a abordar con profundidad el campo netamente de lo humano: *“Para nosotros ha sido una oportunidad porque al existir un componente afectivo se humaniza la educación y permite que durante el acto educativo tengan alguna oportunidad, si porque hay una parte que*

es práctica en donde el estudiante puede demostrar, hay una parte que es básicamente cognitiva y la afectiva.”

El PEI de la institución ha sido construido de forma participativa por todos los actores de la institución; es considerado por ellos flexible, dicha flexibilidad ha permitido que los estudiantes que interesan a esta institución circulen en los diferentes programas que anteriormente se mencionaron. Éste tiene como bandera el respeto por los derechos humanos.

La evaluación para la promoción en esta institución, se asemeja a la de la anterior institución: es realizada por el maestro del aula, acompañada por el equipo de apoyo. Después de unos años de experiencias también decidieron que los estudiantes se deberían promover en quinto o en noveno: *“Entonces el niño de quinto que ya tiene 15 años requiere otro aspecto en su vida como es saberse desempeñar en la vida y es aquí donde surge la necesidad de ellos de la formación ocupacional para su vida, y entonces establecemos puentes con el proyecto que se tiene a nivel municipal.”*

“Por eso esa determinación de quinto y noveno, porque es que un niño que pasó noveno y vimos que tuvimos que hacer muchas adecuaciones y sustitución de áreas, anulación de áreas porque nos dimos cuenta de que su parte cognitiva ya no daba más, ese chico de noveno será importante nosotros tenerlos en décimo con esa supresión de áreas tan tremenda cuando él también requiere como todo ser humano desempeñarse en su vida, entonces por hay es esa determinación.”

A pesar de considerarse flexibles, de recibir todos los estudiantes que así lo necesiten, la existencia del aula multigradual permite comprender que aún no se ha comprendido la diversidad de los estudiantes.

Los maestros y el directivo de *Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidad* consideran que lo que han logrado en estos años que se han dedicado a recibir *todos* los estudiantes que llegan, es reconocer que los estudiantes son diferentes, que las diferencias son intrínsecas al ser humano.

Para ser coherentes con ese pensamiento de la diferencia han logrado transformar la institución y el aula de clase. Consideran que el PEI no debe ser estático, motivo por el cual está en permanente transformación, lo que redundaría en dar una mirada flexible al diario quehacer educativo, caracterizado por las dinámicas de enseñanza tan diferentes que se dan en cada aula de clases. Allí no hay equipos de apoyo conformados como tales, hay un equipo que al inicio valora el momento donde se encuentra el estudiante para determinar qué fortalezas y necesidades tiene; pero, las transformaciones del aula -contenidos, logros, estrategias- son decisiones del maestro de acuerdo con el y el estudiante; son propuestas diseñadas y llevadas a cabo por cada uno de los docentes, y son distintas para cada una de las áreas.

Se apoyan en la pedagogía activa, específicamente en la metodología de *Escuela nueva*, esta metodología se apropió en Colombia para trabajar en el aula rural con la propuesta de escuelas unitarias. El colegio hace un par de años retoma dicha metodología para darle un viraje -lo que ha denominado el Ministerio de Educación como escuela activa urbana-. La institución considera que este enfoque les ha permitido atender la diversidad en el aula de clase ya que esa estructura que el enfoque plantea de gobierno escolar, actividades de conjunto, trabajo con guías que se resuelven de acuerdo con el potencial del estudiante, el papel del maestro como acompañante, la prioridad que se pone en lo afectivo, estrategias como el cuaderno viajero, el cuaderno de estímulos, entre otras, son las que permiten el respeto y la atención a la diversidad de necesidades, de ritmos y de intereses de los estudiantes.

Algunos maestros hacen alusión al desarrollo de procesos como meta principal de la educación del colegio, basados en el desarrollo de la seguridad personal y de la autoestima, aspectos que han sido los más afectados a lo largo de sus vidas en los estudiantes en situación de discapacidad.

La promoción de los estudiantes no ha sido un problema para la institución, ya que cada uno de los maestros valora de acuerdo con el estudiante, los desarrollos que obtiene. Es muy importante para la institución el desarrollo de la capacidad de resolver problemas, de ser en la medida de lo posible autónomos, y de estar emocionalmente muy bien, además del desarrollo al máximo de los potenciales que tienen en cada una de las áreas. Es por ello, que los estudiantes se promueven cuando han obtenido los logros propuestos para cada uno. Para dicha evaluación se utilizan estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Los estudiantes egresan en once, como todos los del país y se van movilizando por el currículo de según su ritmo.

Hoy podemos encontrar un buen número de estudiantes del colegio que han egresado y que han continuado sus estudios a nivel técnico o universitario, y otros que están laborando en diferentes oficios.

En *Algunos equipajes para la travesía hacia la integración*, al principio del año se trabaja fuertemente en la sensibilización. Para tal fin, se hace un proyecto de desarrollo personal y social para cada uno de los estudiantes que después es comentado en grupo. Otra estrategia de sensibilización, es el testimonio de las familias que van y les cuentan al resto del grupo cómo es el estudiante integrado en la casa, cuándo nació, qué pasó cuando nació, y otros aspectos para que - según los actores de las institución- sus compañeros vean que es un niño o joven como todos: *“Hay una formulación de un plan educativo personalizado para cada niño que es el referente de alguna de las acciones pedagógicas de aula, otra estrategia*

que tenemos es la elaboración de diarios de campo, las docentes hacen registros con relativa periodicidad sobre acontecimientos, eventos o estrategias pedagógicas que les habían dado resultado en el aprendizaje. Y en la relación social con los niños autistas y otra estrategia, digamos importante es la que tiene que ver con la elaboración de adecuaciones.”

Cuando ingresa el estudiante se le realiza una evaluación inicial. Según sean los resultados de ésta, se realiza un plan personalizado -que responda al ritmo del estudiante-, que se presenta a las familias, de acuerdo con las sugerencias de éstos, se le hacen o no adaptaciones.

La institución diseñó unos talleres -expresión corporal, expresión artística- pensados como otros escenarios pedagógicos de aprendizaje.

Los actores del colegio consideran que la integración, en un sentido pedagógico, permite la posibilidad de establecer procesos que faciliten la pluralidad de metodologías, de las estrategias, de las posibilidades de enseñanza, de currículos. Es decir, en la práctica hay varios enfoques pedagógicos que viven y perviven desde el tradicional, hasta el constructivista. Hay, entonces, múltiples tendencias de enfoques, pero desde los cuales se trata de dar una mirada más individualizada al estudiante. Han sido, por tanto, estos acercamientos a algunos enfoques pedagógicos el punto de partida de muchas acciones: *“En la práctica tenemos varios, en el deseo tenemos uno, o dos, pero en la práctica tenemos varios porque nosotros tenemos una formación conductual, tenemos una formación tradicional que eso también marca a los maestros y de alguna manera sale ese maestro, en la realidad sale, el hecho de decirnos eso nos hace que nos vigilemos para que no nos quedemos ahí porque queremos otras cosas, pero también hay que reconocerlo que también está ahí presente porque si no diríamos bellezas: somos constructivistas, creemos en la escuela nueva, la escuela activa, la escuela ecológica. Si todos estos son los deseos que nosotros tenemos y hay unas u otras*

asignaturas, materias, proyectos que han desarrollado más el ideal que otros, por personas, por circunstancias, por lo que sea. Institucionalmente creemos en el constructivismo, pero ya eso frente a las personas concretas unas si otras no. Mejor dicho, marcados por los enfoques tradicionales pero en la búsqueda de diversidad de estrategias que permitan atender las necesidades de los estudiantes.”

La institución tiene un comité de integración en el cual se analiza qué se le puede pedir a cada estudiante y cómo. A pesar de haber iniciado el proceso de integración desde los años 80, no han logrado que los estudiantes integrados pasen por la básica secundaria -por primera vez hoy tienen dos en los primeros grados de la secundaria-. Este fenómeno ocurre, según los actores de la institución, por la complejidad de los estudiantes que integran -niños, niñas y jóvenes autistas-, y por el desconocimiento o ausencia de enfoques teóricos o experiencias que les permitan encontrar otras maneras de hacerlo. La mayoría de estos estudiantes, egresan de quinto grado o antes, y van a programas en donde se busca el desarrollo de la independencia y de otras habilidades sociales, no académicas.

Como se puede ver, cada una de las instituciones realiza el proceso a su manera, y se apoya en uno o varios enfoques pedagógicos que responden a las necesidades de sus estudiantes. Las prácticas apropiadas manifiestan el momento que viven en dicho proceso, los intereses que tienen, y la madurez o no que se ha ido logrando.

4.4 CONCEPTOS QUE EMERGEN EN EL ANÁLISIS

Lo que pasa en las instituciones educativas con experiencias significativas se puede leer desde: la política, la sociología, la antropología, la Psicología y obviamente la educación.

LO EDUCATIVO: La educación de la población con necesidades educativas especiales se realiza en un contexto social-político- económico complejo. Dicha complejidad no solo responde a los problemas de integración del sistema educativo nacional que no se han resuelto históricamente, sino además, por desenvolverse en un contexto social signado por los estereotipos que históricamente se construyeron sobre las personas en situación de discapacidad.

Al proponerse la atención educativa de esta población en el aula regular en una sociedad donde aún no se ha cambiado de ideología –comprendida ésta desde Foucault como la toma de conciencia- genera diferentes tensiones, rupturas y conflictos -como los que se evidencian en el análisis de la información anteriormente realizado-. Pero cuando se habla de integración o de inclusión en los espacios consultados y a pesar de que sus bases están centradas en la praxis, se puede percibir que detrás de dicho proceso hay también de fondo una teoría social que responde al cómo debe ser la atención educativa para dicha población.

Desde Vlachou (1999) las definiciones son un medio para dar sentido al mundo que nos rodea y éstas se hacen más complicadas y significativas cuando son incorporadas al discurso político, definir entonces el proceso de atención educativo a esta población como integración o inclusión –entendiendo estas definiciones como multidimensionales y polisémicas- de entrada está proponiendo una construcción de sentido político, educativo y social.

La teoría social que aquí emerge allí, en la toma de postura integración-inclusión, podría plantearse apoyada en Pérez (1998) responde a una de las más importantes tomas de conciencia que se ha logrado en el mundo en torno a ésta población: la comprensión de su humanidad y la comprensión de la discapacidad como una situación de discapacidad que trasciende el déficit para ubicarse solamente en la percepción social que se tiene sobre ésta.

En este sentido se puede plantear, que este proceso que se inicia para cumplir con la normatividad internacional ha ido permeando el discurso político y máxime el educativo, sin desconocer que la apropiación que hacen las experiencias significativas es diferente en cada una de ellas, en cada actor que participa en el proceso y en el ámbito regional donde ésta se realiza, yendo desde la incomprensión de la intencionalidad de éste hasta la posibilidad de ser construida esa experiencia con actores –maestros y directivos- que deciden irse para esa institución educativa porque creen en ese proceso como la mejor forma de entender la diversidad del sujeto –tal es el caso de Caldas-

Las diferentes prácticas que se realizan en cada una de las instituciones, las ambigüedades que se encuentran entre ellas, el amasijo de prácticas centradas en el déficit con otras que de verdad denotan la comprensión del ideal de la inclusión demuestran la apropiación de sentido que se ha ido construyendo, un sentido que propone -con todas las ambigüedades inherentes- una llamada al cambio estructural de las instituciones por un cambio de cultura que valore, respete y atienda la diversidad.

Es importante entonces desde esta construcción de sentido de la comprensión de la atención educativa de esta población: integración o inclusión, revisar el significado que se le ha dado a ese espacio educativo que se ha llamado escuela y que ha sido el que ha ubicado parte del debate que se da en este trabajo en la paradoja inclusión y segregación.

La escuela comprendida desde la lógica de la producción es excluyente, sigue excluyendo ya que lo que fomenta en sus aulas es la competitividad, el ideal de hombre sano y productivo, pero si la mirada que se le da es como lo plantea Ospina (2005) desde su propuesta de otros acercamientos a la teoría crítica como espacio de ciudadanía, de convivencia y participación, que convoca a todas las

personas, dentro de unos mínimos aceptados por todos van emergiendo entonces los nuevos espacios, las nuevas comprensiones sobre ésta.

La escuela como espacio público, la escuela es pues desde ésta propuesta la puesta en marcha de la apuesta, es -apoyada en Meirieu (2000) la opción de la educación en contra de la opción de la exclusión “integrar a los hombrecillos en el círculo de lo humano” (Meirieu, (2000), p. 47). Es entonces volver la mirada a la escuela como espacio público, de socialización y de aprendizajes para la vida, que nace como institución para instruir, pero que va tomando nueva formas; que es hegemónica pero que permite otros aprendizajes. La escuela con intelectuales de la educación, sujetos políticos que deben caminar en pos del reconocimiento de la heterogeneidad sólo desde este cambio de mirada se está pensando en una escuela inclusora; escuela democrática por excelencia, donde prevalecen los principios de igualdad y libertad, desde allí entonces la escuela se puede comprender como espacio de sentido para la construcción permanente de la democracia.

La escuela como un espacio público de constitución de ciudadanía y humanidad, que no busca la normalización de los estudiantes, sino el reconocimiento y valoración de sus diferencias “no se trata de sumergir o anular al individuo en un “todo” integrador, sino de hacer que pueda coexistir junto a los otros individuos y llegar a interactuar con ellos....Al fin y al cabo, el individuo sólo existe “por contraste” y hasta como “resultado” de la comunidad, de la que ha aprendido poco a poco a “individualizarse”. Si la democracia es reconocimiento de la pluralidad, la integración social que ella precisa no puede ser más que pluralista también” (Bilbeny, (1999), p. 107).

LO POLÍTICO: Pareciera ser que a excepción de algunos actores implicados en la investigación que consideran la inclusión como una cuestión de derecho, el debate político fuera el gran ausente en las instituciones inclusoras; pero al

hacerle una hermenéutica a dicha cuestión emergen conceptos que son netamente políticos y que han servido de base a importantes propuestas políticas, tal es el caso de las concepciones de igualdad y libertad, dos máximas morales que han hecho que desde la política se luche históricamente por la equiparación de oportunidades.

Unir el debate de la diversidad, del reconocimiento de la diferencia que tiene su origen o al menos su fortalecimiento en debates postmodernos con conceptos como libertad e igualdad que han sido considerados los ideales de la emancipación que proponía la ilustración, parece que estuviera indicando en le presente texto una contradicción, pero, más que ello es una propuesta -apoyada en Rodríguez (1999)- la de rescatar de la modernidad los restos emancipatorios que trasciendan el rupturismo posmoderno, esto es una de las verdaderas transgresiones a los filosofemas que también propone la autora anteriormente mencionada y que ubica el debate en propuestas de justicia al estilo de los neocontractualista, caso específico de Rawls.

Desde esta postura se podría entrar a plantear en este texto que a pesar de los actores de las instituciones no ser muy formados en política, la asunción que hacen del proceso de atención educativa de la población en mención, se hace sobre el marco de los conceptos del respeto a la igualdad, para entender ésta como el derecho a educarse en la escuela del mundo de la vida, de la escuela de todos, es decir el derecho a educarse con sus pares.

Derecho que ha sido vulnerado para las minorías, caso específico la población en situación de discapacidad, de allí surge entonces la búsqueda de la equiparación de oportunidades, que como lo plantea Rawls si hay que insistir en la necesidad de políticas de igualdad es porque paradójicamente la sociedad a algunos grupos les está negando ese derecho, que en la teoría les pertenece.

La igualdad ha sido entendida de múltiples maneras. Según Valcalcer (1994) la frase “todos somos iguales” es demasiado repetida pero esto no quiere decir que sea clara, las circunstancias de enunciación son determinantes para comprender a que se está haciendo referencia cuando se habla de ella, este término polisémico tiene un gran problema: sus límites y parámetros son ilimitados, por ello siempre al hablar de igualdad se está entendiendo algo diferente.

La igualdad en el contexto que ocupa estaría haciendo referencia a respuestas diferenciadas desde la institución y la pedagogía para cada uno de los estudiantes, respuestas de acuerdo a su ritmo, su potencialidad, su interés, que obviamente inician con la llegada a la institución, pero que en muchas de ellas se quedan allí: igualdad de oportunidades porque ya está en el colegio, así sea en el aula multigradual. Las instituciones que se consideran inclusoras así lo han entendido y han iniciado un proceso de transformación institucional donde se tiene en cuenta las diferencias pero para darles respuestas diferenciadas desde la pedagogía. Esta posición y mirando la educación como un bien básico se podría observar en paralelo con la propuesta que hace Rawls de la redistribución desigual. En torno a la libertad podría decirse que según los griegos ésta es valiosa para la participación; al estar en situación de exclusión no se puede participar.

SOCIOLOGÍA: Aunque en Colombia la integración se inicia para responder a la normatividad que ya existía en el mundo entorno a la educación de esta población, la integración a nivel universal inicia con la unión de las familias y de las mismas personas en situación de discapacidad, a los movimientos que buscaban el reconocimiento: tal es el caso de las mujeres y las etnias.

Como lo plantea Tourain (2000) un movimiento social siempre quiso hacer triunfar un principio de igualdad, abolir una forma de dominación o crear una nueva sociedad; las iniciativas para dichas movilizaciones son varias, pero, una de ellas

es la *del llamamiento al sujeto* a la vez como libertad y como cultura, llamamiento que se encuentra en los movimientos que generan las minorías.

La búsqueda del reconocimiento de la población que ocupa, responde también a la búsqueda de la igualdad y en este caso a la de reconocimiento como sujeto que puede participar en los procesos educativos.

El reconocimiento debe iniciar entonces para esta población en el de su humanidad -ya que hasta ésta se les había negado- para pasar al de su derecho a participar. El hecho de que esta población ya esté en las instituciones educativas no está señalando exactamente que ya están participando, se debe buscar es precisamente su participación.

Los estereotipos con que se han caracterizado estas poblaciones han hecho que su reconocimiento tenga algo particular y es que se privilegie por encima del ser sujeto el déficit, lo que ha llevado a que sea imposible para las cinco instituciones leídas separar la lente del sujeto como sujeto con déficit, cuestión que hace que las prácticas que se realizan para su educación estén signadas por la mirada que se ha dado.

Esta mirada poco se ha transformado, esa mirada era la que se les daba cuando fueron ubicadas en instituciones de educación especial hiper especializadas: para sordos, para ciegos, para discapacitados cognitivos; ahora pasan a las instituciones de educación del mundo de la vida y aunque los maestros y directivos plantean antes que todo que son personas, lo siguen matizando con personas con déficit, sigue colonizado el concepto de sujeto, tanto que ya los adjetivos que se utilizaban para denotarlos se han sustantivado: el ciego, el enfermo, el sordo.

A los actores de las instituciones se les ve un gran esfuerzo por ubicarlos en la categoría simplemente de sujetos, en la de diversidad; pero cuando comparan lo

que estos pueden hacer con lo que históricamente han hecho los estudiantes en la escuela, emerge nuevamente la concepción de sujeto en situación de discapacidad, esto insinúa posiblemente que lo que se está asistiendo es un cambio de cultura, antes que todo, ante la mirada al sujeto y luego ante las funciones de la escuela. Lo que queda claro es que apenas se está iniciando la deconstrucción de los estigmas y esto tardará años.

FILOSÓFICO: La Diversidad entre los seres humanos es un hecho, situación que a pesar de ser evidente desde siempre había sido ignorada y desde un tiempo para acá -podría decirse que desde la década de los años 60- está en las agendas de los gobernantes del mundo.

La ubicación de la diversidad como la lente que permite ver al otro “diferente”, no se ubica en las agendas mundiales de manera hegemónica, se ubica como se dijo anteriormente luego de las luchas por el reconocimiento que se dieron con tanta fuerza en los años 60 y que fueron realizadas por aquellos sectores de la población que eran considerados exogrupos o minorías.

Entendida la diversidad como la disparidad o diferencia entre los hombres, esta no se circunscribe únicamente a las grandes diferencias de raza, religión, cultura o creencias “así como tampoco a la diversidad que presentan los individuos con grandes deficiencias físicas o psíquicas. Nos quedamos en el ámbito de la diversidad de cada individuo respecto del otro, que permite hacer de cada uno un ser original” (Malaguzzi, 1987 citado por Albericio, 1991.p. 25).

La diversidad considerada como la diferencia con respecto al otro, en la tematización de “*lo mismo y lo otro*” constituye un eje tradicional de la reflexión filosófica que existe desde Platón y cuya historia en el pensamiento filosófico contemporáneo ha sido retroalimentado por aportaciones de Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Klossowski, Deleuze, Derrida y Foucault entre otros, es

claro que al hablar de una filosofía de la diferencia no se está haciendo mención a una corriente compacta, sino a una cercanía de temas y reflexiones que han dado camino a importantes propuestas teóricas, sociológicas, pedagógicas y políticas.

Se podría decir que han sido precisamente las posturas políticas, específicamente las que se derivan de las teorías de la justicia, las que han ido perneando las otras disciplinas o campos; desde éstas, se ha liberado el concepto de equidad o igualdad de oportunidades, concepto que ha generado importantes debates sobre ¿que entender por igualdad? ¿Se debe entender como una de las máximas morales? ¿No llevaría esta misma concepción a invisibilizar las diferencias? o ¿Igualar es diferenciar las ofertas para que a cada persona le toque lo que realmente necesita?

Desde el ámbito de la equiparación de las oportunidades surge entonces el interés por reconsiderar y valorar la diversidad y la inequidad en que han vivido grandes sectores de la población y lleva a buscar reivindicaciones concretas; tal es el caso del derecho a la educación que es en este espacio académico el que convoca. Más para llegar a este estado de reivindicación se necesita un marco político democrático que sería el único que garantizaría la posibilidad de participación de los diferentes actores de una sociedad.

Colombia al declarar en la constitución Política (1991) que “es un estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prelación del interés general”, deja planteada una base democrática que permite acercamientos al reconocimiento a la diversidad. Mas, como todo proceso es paulatino, el reconocimiento a la diversidad en este país a iniciado posiblemente con lo que algunos autores han denominado la discriminación positiva –aspecto que también ha generado y

seguirá generando controversia – y a incluido en la Ley 115 de 1994 -Ley general de la Educación- el Título III, denominado *Modalidad de atención a poblaciones* y en el que se da prioridad a aquellos grupos que se han denominado poblaciones vulnerables: personas con discapacidades o con talentos excepcionales; grupos étnicos indígenas y afrocolombianos; raizales; room; jóvenes y adultos iletrados; los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados); menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección); habitantes de frontera y población rural dispersa.

“El Ministerio de Educación Nacional como ente rector de la Educación ha liderado la formulación de la política pública en y para la diversidad, ha ofrecido los lineamientos y generado condiciones básicas en los territorios para el desarrollo de instituciones educativas protagónicas en la evolución social del ser humano; proyectadas en lo cotidiano y que respondan a las necesidades del momento social, político y cultural y a las demandas y particularidades de las poblaciones vulnerables, mediante la flexibilización de programas, proyectos, currículos y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales, con la participación de diferentes estamentos de la sociedad.

El desarrollo de política pública con una perspectiva de la diversidad involucra a diferentes sectores y actores sociales que son garantes del cumplimiento de los derechos de los ciudadanos colombianos. Hacemos en este caso un énfasis particular en el sector educativo, en tanto se considera a la escuela como una instancia muy importante para el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia entre otros, que son aspectos básicos para el reconocimiento de las diferencias y la multiculturalidad” (Cedeño, 2006, p. 2-3.).

En tal sentido el concepto de diversidad, como base para la construcción de una cultura democrática, parte del reconocimiento, respeto y valoración de todos los ciudadanos y se concreta en el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando las distintas capacidades, vocaciones y estilos de aprendizaje, de tal modo que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua no se constituyen en motivos de discriminación.

Pese a todos los avances teóricos y legales que se tienen en torno a la diversidad de los sujetos y la importancia de propuestas educativas que los potencien, los programas educativos siguen ubicados en el manejo de el alumno promedio - imaginario-, sin contexto, sin historia e igual en su desarrollo y capacidades.

CONCLUSIONES

Tensiones ambigüedades y contradicciones del proceso en las instituciones

Como se dijo anteriormente, la puesta en boga de la integración escolar de los grupos que estaban excluidos en Colombia, no respondió a investigaciones que demostraran su necesidad; ésta llegó al país y se consolidó a través de propuestas de estamentos internacionales que la proponían.

La integración, entonces, no surge como un cambio de ideología en torno a la mirada del sujeto que se ha considerado objeto de la educación especial -un sujeto sujetado como lo plantea Nuria (1998)- para verlo como un sujeto simplemente, un sujeto diferente, obviamente, porque ésta es la condición del ser sujeto: *la diferencia*. La implantación entonces de la propuesta de integración -traída de Europa y Norte América-, ha hecho que en el país a pesar de hablarse sobre ella y aún más, a pesar de hablar de inclusión, se siga mirando al sujeto como se ha mirado siempre desde la educación especial: deficiente. Mientras no se cambie la lente para mirar al sujeto, en Colombia se tendrá *más de lo mismo*: la misma concepción de persona limitada, discapacitada, persona que no es responsabilidad de la escuela ordinaria, sino de la educación especial.

La escuela Colombiana, entonces, se empieza a movilizar desde los años 90, en pos de la atención educativa de la población que hoy reúne; esta movilización se realiza en un momento coyuntural de transformación del sistema educativo –o en un momento de reforma que ha sido desde siempre, pero que en los años noventa se da con mayor fortaleza- período, en el que las instituciones tienen que responder a un sinnúmero de apropiaciones de reformas, de leyes y de intereses internacionales que hacen que los lenguajes cambien y que las intencionalidades se desdibujen.

Para enumerar dicha situación, se pueden ubicar para el debate, procesos tales como las fusiones institucionales, de donde surge una institución con dos o tres proyectos educativos institucionales que no permiten mirar con claridad cuál va a ser el panorama, y que no facilitan, obviamente, una adecuada flexibilización de los planes de estudio. La búsqueda afanosa de la cobertura - que en las más de las veces ha ido en detrimento de la calidad-, la desvalorización, y la falta de credibilidad que se ha ido tejiendo sobre el maestro –lo que conlleva que su autoestima baje, y que inicie importantes luchas por su reconocimiento como intelectual de la educación, en donde aún le falta un largo camino para recorrer-; además de las múltiples funciones que se le encomiendan a la escuela y al maestro, muchas veces de corte administrativo, no le permiten tener tiempo para otras acciones. Pero las condiciones también tienen que ver con la postura del maestro; un maestro al que le ha faltado creatividad, disposición y ganas de reasumir las propuestas que se le hacen desde el Gobierno, para e interpretarlas y llevarlas a cabo desde su asunción como sujeto político que se supone que es.

Con las condiciones anteriormente descritas y con procesos de integración iniciados, sin cambiar la mirada al sujeto, surge en el panorama teórico la inclusión como categoría que trata de significar que precisamente esa mirada al sujeto como sujeto no se ha dado; que hay que comprender la diferencia de los estudiantes, y que tener un déficit en cualquier órgano es eso: diferencia. La inclusión insinúa entonces, que la escuela es para todos y que las prácticas que históricamente se han realizado se deben transformar para poder responder a la diversidad de los estudiantes. Quedan, pues, en el escenario de las instituciones educativas del país, en estas cinco experiencias que se observaron, dos procesos propuestos al menos desde la teoría: integración e inclusión.

Al preguntarles a los maestros por las diferencias entre integración e inclusión, plantearon argumentos que responden al cambio de lente en torno a la mirada al sujeto: integrar es ubicar en las instituciones oficiales a poblaciones que estaban

en instituciones de educación especial; incluir es poner toda la institución al servicio de los estudiantes. Cuando se está haciendo referencia a la integración se está haciendo referencia solamente a la población con necesidades educativas especiales, y no a *todos* a los que por diferentes motivos han sido excluidos; integración: esfuerzo de un estudiante por sobrevivir dentro de una institución común y corriente; inclusión institución transformada; integración: meter; incluir: participar.

Pero la cuestión no es tan sencilla. El cambio de ideología sería desde el discurso ético, político y cultural; el primero. para comprender desde las máximas morales qué se entiende por igualdad y libertad, y cómo estas comprensiones han permeado desde los años 60, las posiciones de aquellos grupos que trabajan por la inclusión. Desde lo político, la comprensión del sujeto como sujeto de derecho debe reflexionarse mucho más, aunque fue uno de los análisis -aún incipientes- que hacen un gran número de actores de sus estudiantes. Y, en torno al discurso cultural, la verdad es que la comprensión de la diversidad exige un cambio de cultura: una cultura que incluya y en donde se reconozca al Otro como otro diferente, y se comprenda la diferencia como valor agregado, y no como dificultad.

Como lo plantea Pérez (1998): por ser los fundamentos de la integración y de la inclusión, dados desde la filosofía de la diferencia, desde los movimientos antipsiquiátricos, psicológicos, sociológicos, políticos y, obviamente, pedagógicos, arraigan en la complejidad de un conocimiento que trata de abordar su trama relacional más allá de los límites de las parcelas. Es por ello, que en las instituciones se encuentran cantidades de definiciones, de comprensiones; es por ello que se habla de ritmos, de capacidades, de sujetos, y de diferentes formas de atención educativa.

Desde esta complejidad, en la presente investigación, se podría decir que a los maestros de estas instituciones les hace falta conocer mucho más del campo conceptual de lo ético, de lo político, y más de la postura de derechos al estilo como la presenta Rawls, lo que les permitiría una mirada distinta al sujeto y obviamente a sus prácticas pedagógicas.

Bajo esta complejidad de miradas, de tensiones, se mueven las instituciones con experiencias significativas; pero las prácticas siguen iguales: estudiantes en una estructura de escuela común y corriente, donde estructuralmente poco o nada se modificó para su ingreso -algunas se han estructurado más que otras-, en donde los estudiantes han sido asimilados al sistema, y éste poco se modificó.

¿Integración/ Inclusión la panacea?

¿Será que la integración o la inclusión son la panacea? Proceso que se lleva a cabo en un campo que históricamente ha sido reconocido como hegemónico y del cual muchas veces se ha dudado como espacio indispensable para la formación. De aquí surgen varias preguntas: ¿Cómo plantear la importancia de la inclusión de los estudiantes en la escuela, cuando ésta es hegemónica y responde a los juegos del mercado, y esta población ha sido excluida precisamente por no considerarse como apta para lo laboral?; o ¿será, como lo plantea Skliar, que la integración al ser planteada desde la mirada reformista puede ser un mecanismo de control de lo quedó fuera de él? ¿No será también que lo que se vuelve ley, política *“siempre ha tenido que ver con la aclaración y disipación de prejuicios, lo que no quiere decir que consista en educarnos para eliminarlos, ni que quienes se esfuerzan en dilucidarlos están en sí mismo libres de ellos”*? (Hanna Arendt, citada por Pérez, p. 216).

Existen múltiples miradas a la anterior cuestión: la habitual mirada que reflexiona sobre la escuela como hegemónica y, por tanto, adoctrinante; y otras miradas, tal

como lo plantea Fernández (1990b): “Desde el funcionalismo de Durkheim, al estructuralismo de Althusser, pasando por los análisis de Foucault, o la *Teoría de la correspondencia* de Bowles y Gintis, se ha considerado que la escuela es un entramado de relaciones sociales que organizan y enriquecen la experiencia cotidiana y personal del alumnado... ¿Por qué, entonces; continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa que mirar las ideas que se transmiten?

Para hacer un análisis de la inclusión como la posibilidad de que todos los seres humanos sean reconocidos desde sus diferencias, y de la escuela como espacio vital para ello, el anterior sesgo de análisis -desde lo hegemónico- debe ceder el paso al análisis como el que ha generado el influjo de la sociología de la educación, y de la psicología social en la escuela, lo que ha permitido reflexionar la vida en la escuela como *escenario vívido de interacciones*, en donde se intercambian ideas, valores y diferentes intereses; dicho de otra forma: en donde se realizan aprendizajes que calan para la vida; y cuando se habla de estos aprendizajes no se está haciendo referencia precisamente a los contenidos -hegemónicos-, sino a los conocimientos que van induciendo a una forma de ser, de pensar, de sentir que, podría decirse, son a su vez los conocimientos que posibilitan afirmar, apoyada en Sacristán (2002), que en la escuela hay espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del *statu quo*.

Desde ésta última postura se podría entonces plantear, que hay que disipar esos prejuicios y mirar la inclusión como una posibilidad; ésta posibilidad permitiría que todos los estudiantes asistieran a la escuela. Desde allí serían sujetos de significado.

El reconocimiento del Otro como Otro en la escuela, llevaría a la búsqueda o creación, como lo plantea Pérez (1998), de nuevas subjetividades, una nueva forma de entender al sujeto y, por tanto, la construcción de nuevos espacios.

La escuela colombiana ha tenido siempre un imaginario de alumno, el que creó la Modernidad: el normal. En las últimas décadas empiezan a llegar aquellos que consideró como anormales; al desacomodársele los esquemas entra en crisis; misma que debe producir como parto, no se sabe después de cuánto tiempo, el reconocimiento de nuevas subjetividades. Los nuevos espacios entonces van emergiendo y, por ello, la crisis: aulas multigradales, aulas de apoyo, integraciones parciales, mixtas, inclusión total. Éste no es un cambio operativo, es la construcción de nuevas miradas a los sujetos, de ahí la lentitud del proceso, lentitud que se genera en procesos que empiezan por ley, es decir procesos que empiezan como metástasis y no como metamorfosis, para parafrasear a Skliar (2005).

Van emergiendo, por tanto, los nuevos espacios: la escuela como espacio público; ésta es desde ésta propuesta, la puesta en marcha de la apuesta; es -apoyada en Meirieu (2000)- la opción de la educación en contra de la opción de la exclusión: *“Integrar a los hombrecillos en el círculo de lo humano”* (Meirieu, (2000), p. 47). Se trata de volver la mirada a la escuela como espacio público, de socialización y de aprendizajes para la vida, que nace como institución para instruir, pero que va tomando nuevas formas; que es hegemónica, pero que permite otros aprendizajes. La escuela con intelectuales de la educación, sujetos políticos que deben caminar en pos del reconocimiento de la heterogeneidad. Sólo desde este cambio de mirada, se está pensando en una escuela que incluya; escuela democrática por excelencia, en donde prevalecen los principios de igualdad y libertad; desde allí, entonces, la escuela se puede comprender como espacio de sentido para la construcción permanente de la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- Abos, P. (1984). *El Principio de integración escolar como alternativa para una real igualdad de oportunidades*. VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Educación y sociedad plural.
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Arias, E & Sánchez, L. (1997). *Efectos de un programa de sensibilización y capacitación para docentes de aula regular y especial sobre el conocimiento y la observación de los derechos de los niños con necesidades educativas especiales*. Tesis de grado maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Aristizábal, N., Escobar, C. & Quintero, L. (1995). *Actitud de padres de niños “normales” y de padres de niños con necesidades educativas especiales hacia la integración escolar*. Tesis de grado maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arnaiz, P., Herrero, A. & Alcaraz, N. (1998). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. 8° Congreso sobre Calidad de la educación infantil. Santiago de Compostela.
- Arroyave, D. (1999). *Atención a la diversidad educativa. Hacia la recreación de la cultura de la inclusión*. Medellín.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.

- Baumberger, J. & Bangert, A. (1996). *Research designs and statistical techniques used in the Journal of Learning Disabilities*.
- Barraza, A. (2000). *Discusión conceptual sobre el término Integración escolar*. En: Revista Psicología científica. Com. México.
- Bilbeny. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, A. (2003). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina*. En: *Lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Braslaysky. (1984). En. *Puestas en escena: la diferencia y la educación especial*. (2003). Buenos aires: Colección ensayos y experiencias.
- Bustillo, M. & Jatib, N. (1995). *Incidencia de la música en el desarrollo de la atención, la memoria y la percepción del niño con retardo mental integrado al aula regular en la ciudad de Barranquilla*. Tesis de grado maestría. Barranquilla: Convenio Universidad del Atlántico, Universidad de Antioquia.
- Caicedo, L. & Carrasco, G. (2002). *Una mirada a la integración del niño con necesidades educativas especiales al aula regular, en el contexto nacional*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Castillo, M. (2003). *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

- Cardona, S., Chopercia, P. & Palacio, O. (1997). *Capacitación en la construcción lógico-matemática a maestros que integran niños con Síndrome de Down en preescolar*. Tesis de grado maestría. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Colom, A. & Mélich, J. (1997). *Después de la Modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cole, D & Meyer, L. (1991). *Social integration and severe disabilities: a longitudinal análisis of child outcomes*. Journal of special education.
- Correa, J. Múnera, G. & Betancur, M. (1992). *La integración preescolar: desarrollo general y proceso de aprendizaje en niños con retardo en el desarrollo*. Tesis maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cuomo, N. (1992). *La integración escolar ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.
- De la Cuesta, C. (1996). *Investigación cualitativa ·Diseño*. Seminario-Taller. Manizales: CINDE.
- De Zubiría, M. & De Zubiría, J. (1999). *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Downen, J., & Hudson, P. (1995). *Teorías de la educación. Innovaciones en el pensamiento educativo occidental*. Colombia: Limusa.
- Dueñas, L. (1990). *Revisión de investigaciones sobre integración escolar: principales resultados y orientaciones*. En: Revista de Educación No 291. Madrid.

- Escolano, B. & Hernández, J. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Humanidades pedagógicas.
- Fraiser, N. (1997). *Justicia interrumpida. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del hombre editores, U. de los Andes.
- Fernández, S. (2004). *Diversidad y diferenciación educativa. Dos caras de una misma moneda*. En: *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Foucault, M. (2000). *Historia de la locura en la época clásica I y II*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gaviria, M. & Ortiz, C. (1992). *Integración escolar un estudio de la actitud de los maestros hacia la integración del niño con retardo mental*. Tesis de grado, Facultad de Educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Garay, J. L. (2002). *Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social*. Bogotá: PNUD.
- Gimeno, J. (2006). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. En: Gimeno, J & Giné, N, otros. *Atención a la diversidad*. España: Graó.
- Giraldo, G., Pulgarín, L. & Reinoso, L. (1995). *Actitudes de niños normales de cuarto de básica primaria de la ciudad de Manizales hacia los niños con necesidades educativas especiales*. Tesis maestría. Manizales: Universidad de Manizales.

- González, E. (1995.) *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CC.
- Gómez, N., Martínez, G. & Torres, A. (1995). *Efectos de la capacitación en la modificación de actitudes hacia la integración escolar: una propuesta para maestros de Manizales*. Tesis maestría. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guglielmino, E., Valente, G. & otros. (2003). *Puestas en escena: la diferencia y la educación especial*. Buenos aires: Colección ensayos y experiencias.
- Hegarty, S. Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER:Nelson.
- Hegarty, S. (1993). *Reviewing the literatura on integration*. Journal of Special Needs education. (falta ciudad)
- Hissong, R. (1996). *Las teorías y las prácticas de desarrollo desde la perspectiva de la Modernidad*. Bogotá: Centro interdisciplinario de estudios regionales.
- Jaramillo, M. & Polanco, A. (1992). *Programa tutorial: cruce de edades para niños con retardo mental leve integrados al grado primero de la básica*. Tesis de grado, Facultad de Educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jiménez, F. & Aguado, R. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. UNED.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

- Martínez, A. (2003). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina*. En: Revista Lecciones y lecturas de pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marchesi, A. & Echeita, G. (2001). *Assesment of the integration project in Spain*. European Journal of special Needs education.
- Marchesi, A. Coll, C. & Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Meléndez, L. (2002). *La diversidad un reto para la escuela de hoy*. Memorias 4to. Encuentro de Educación Especial. Manizales: Universidad de Manizales.
- Melero, M. (2002) *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. Argentina: Editorial Espacio.
- Melero, M. (2004). *Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Educación Nacional, OEA. (2002). *Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar*. Módulos 1, 2, 3. Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional. (1991). *Plan de apertura educativa*. 1991-1994. Bogotá.

- Molina, A., Pedrosa, P. & Pagano, I. (1996). *Análisis comparativo de las implicaciones del método tradicional y el enfoque constructivista en la adquisición de la lengua escrita en los niños con retardo mental leve integrado al aula regular*. Tesis maestría. Barranquilla: Convenio Universidad del Atlántico - Universidad de Antioquia.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Morsink, C. Chase, T. & Correa, V. (1991). *Interactive Teaming: consultation and collaboration in special programs*. N. York: Merrill/Macmillan.
- Muntaner, M. (1998). E: *Puestas en escena: la diferencia y la educación especial*. Buenos aires: Colección ensayos y experiencias.
- Naradowski, M. (1999). *Después de clase, desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Ossenbach (1997). En: Matinez, A. & Naradowsky, M. (1997). *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- OEA, FIDI , CEP. (2003). *Atención educativa de niños y niñas de 0 - 6 años, con discapacidad*. Secretaría de Educación de México, México.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación especial*. Barcelona: Alertes.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pollard, A. (1992). *Teachers responses to the reshaping of primary education*. In: Arnot, M. & Barton, L. (eds). *Voicing concerns: Sociological Perspectives en contemporary education reformas*. Wallingford: Triangle.

Port@l sep. 2003.

Rins, P. (2000). En. *Puestas en escena: la diferencia y la educación especial*. Buenos Aires: Colección ensayos y experiencias.

Rodríguez, R. (2002). *Educación y estándares. Marco teórico y propuestas para una aplicación efectiva*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Saldarriaga, O. (2002). *Modelos pedagógicos, tecnologías de formación y matrices éticas en la historia de la pedagogía en Colombia*. En: Revista Cuadrante PHI N° 4, Bogotá.

Sandoval, C. (2002). *Cuarto módulo Investigación cualitativa*. ICFES. Composición electrónica.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Libronauta.

Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. En: revista Educación y pedagogía. No 1. Vol. XVII. ISSN 0121-7593. Medellín: Universidad de Antioquia.

Soto, N., Ramos, G. & Patiño, L. (1995). *Construcción de la lengua escrita en niños con Síndrome de Down, integrados a la básica primaria*. Tesis maestría. Manizales: Universidad de Antioquia-Universidad de Manizales.

- Sternberg, R.J., & Tovey, R. (1996). *Research says: a cautionary note*. En E. Millar y R. tovey (eds). *Inclusion and special education*. HEL Focus Series, 1, Cambridge, Massachussets: Harvard Educacitional Publishing.
- Strauss, G. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Santoyo, S. (2003). *Sistemas de comunicación aumentativa para incrementar la efectividad comunicativa en niños con paladar hendido y alteraciones del habla próximos a ingresar al contexto escolar*. Tesis maestría. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Tezanos, J. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Tomlinson, S. (1992). *A Sociology Special Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente del destino del hombre en la aldea global*. París: Librarie Átème Fayard.
- Unesco. (1994). *Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Unicef. (1989). *Los niños primero. Convención de los derechos del niño*. Vásquez, A. (2002). *Discapacidad e inclusión. Retos del nuevo milenio*. Memorias I Congreso internacional de discapacidad cognitiva. Medellín: Los Álamos.

Valcárcel, A. Camps, V. & Rodríguez, M. (1994). *El concepto de igualdad*. Madrid: Pablo Iglesias.

Vlachou, A. & Barton, L. (1994). *Inclusive education: teachers and the changing culture of schooling*. *British Journal of special education*, 21 (3): 105-107.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla, S.A.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Anthropos.

Anexo 1. Actores entrevistados

	Antioquia	Atlántico	Caldas	Bogotá	Tolima	
Directivos	1	2	1	1	2	7
Maestros	9	8	5	4	3	30
Adultos significativos		2	2	2	1	7
Grupos de estudiantes	2 grupos (10 y 11)	2 grupos (10 y 11)	1 grupo (11)			5
Total						49

Anexo 2. Matriz de identificación (conceptos generadores)

Categoría	Conceptos generadores	Conceptos clave
Atención educativa a población con necesidades educativas especiales	Proceso de Integración/ inclusión	<p>Concepción institucional de la integración.</p> <p>Concepción institucional de la inclusión</p> <p>Bases teóricas y legales</p> <p>Identificación de procesos</p> <p>Estructura de cargos e idoneidad del recurso humano</p> <p>Acompañamiento al proceso de los estudiantes</p> <p>Investigación</p> <p>Capacitación</p> <p>Valoración del proceso</p>
	Percepción del sujeto	<p>Concepción del sujeto</p> <p>Concepción sobre las necesidades educativas especiales</p>
	Proyecto Educativo Institucional	<p>Concepción del PEI</p>

Anexo 3. Formatos de entrevista

**La atención educativa de niños y
niñas con necesidades educativas especiales:
Una mirada desde la
integración y desde la inclusión**

Entrevista para directivos

Propósito: esta entrevista tiene como propósito conocer la nube de significados sobre el proceso de atención educativa que ofrecen cinco instituciones, con experiencias significativas de atención a la población considerada con nee, para compararlas y construir sobre éstas experiencias teoría.

(La información es absolutamente confidencial, por ello le solicitamos su autorización para grabar)

	Temas de referencia	Pregunta
Proceso de atención educativa:	<ul style="list-style-type: none">• Concepción institucional de la integración o de la inclusión. • Bases teóricas y legales	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué entiende la institución por proceso de integración o de inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales; y cuál es la estructura del programa de atención a esta población que ofrece? • ¿Cuales son las políticas y las bases teóricas en las que se sustenta el proceso de integración o inclusión en la institución? • ¿En qué enfoque pedagógico se sustenta la institución educativa para atender la diversidad de los estudiantes? • ¿Establece la institución

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de procesos. • Estructura de cargos e idoneidad del recurso humano • Acompañamiento. • Investigación • Capacitación 	<p>diferencias entre las connotaciones integración e inclusión? En caso de ser afirmativo. ¿cuáles y en qué se sustenta para ello?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué procesos ha adelantado y adelanta hoy la institución para integrar a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales? • ¿Existe una estructura operativa de cargos para dinamizar el proceso de atención educativa? ¿cuál es y cuáles son las funciones de cada uno de los profesionales implicados en ella? • ¿Qué estrategias de acompañamiento a los procesos de atención educativa tiene la institución? • ¿Qué investigaciones ha realizado su institución sobre la atención a personas consideradas con <i>nee</i>? • ¿Tiene la institución alguna estructura de formación continuada sobre dicho proceso para los docentes y comunidad educativa en general? • ¿Quién ofrece ésta formación?
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los tópicos, estructura o indicadores que utiliza la institución para evaluar la efectividad de los procesos de atención a poblaciones?
Percepción del sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del sujeto • Concepción sobre las necesidades educativas especiales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo definiría a los niños, niñas y jóvenes considerados con Necesidades Educativas especiales? ▪ ¿Qué necesidades educativas tienen los estudiantes integrados en su institución? ▪ ¿Cuál es la concepción que tiene la institución sobre nee?
Proyecto Educativo Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilización del PEI 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tiene el PEI de la institución? Haga un breve resumen del PEI. • ¿Cómo está estructurado el plan de estudios? • ¿Existen adaptaciones curriculares? ¿Cuáles? • ¿Qué proyectos tiene la institución que apoyen el proceso? • ¿Cómo participa la comunidad en las adaptaciones del PEI? • ¿Cuáles son las necesidades, condiciones y demandas del medio a las que responde la institución?
OBSERVACIONES		

La atención educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales:

Una mirada desde la integración y desde la inclusión

Entrevista para profesores (as)

Propósito: esta entrevista tiene como propósito conocer la nube de significados sobre el proceso de atención educativa que ofrecen cinco instituciones, con experiencias significativas de atención a la población considerada con *nee*, para compararlas y construir sobre éstas experiencias teoría.

(La información es absolutamente confidencial, por ello le solicitamos su autorización para grabar)

	Temas de referencia	pregunta
Proceso de atención educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos sobre el proceso de integración o de inclusión. • Bases teóricas y legales 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiende la institución por proceso de integración o de inclusión de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales y cuál es la estructura del programa de atención que ofrece? • ¿Cuales son las políticas y las bases teóricas en las que se sustenta el proceso de integración o de inclusión en la institución? • ¿En qué enfoque pedagógico se sustenta para atender las necesidades educativas de los estudiantes?

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de procesos. • Estructura de cargos e idoneidad del recurso humano • Acompañamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Establece usted alguna diferencia entre la connotación integración e inclusión? En caso de ser afirmativo. ¿Cuáles y en que se sustenta para ello? • ¿Sabe desde que año está integrando la institución niños con necesidades educativas especiales? • ¿Conoce los pasos que deben realizar las familias interesadas en ingresar estudiantes a ésta institución? • ¿Existe una estructura operativa de cargos para dinamizar el proceso de integración? ¿cuál es su papel dentro de este orden jerárquico? • ¿Cuál es su formación profesional? • ¿Cómo definiría sus funciones? • ¿Recibe apoyo de algún equipo de profesionales o personas para la atención educativa de los estudiantes que tiene en su aula? ¿Cuáles son y cómo son los acompañamientos? • ¿Ha tenido contacto o apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI) o del Aula de Apoyo Especializada (AAE) de su entidad territorial? Describa el apoyo que éstas
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del proceso • Capacitación 	<p>u otros profesionales le brindan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acompañamiento recibe por parte de los padres de familia? • ¿Qué fortalezas y debilidades le ve al proceso de integración? • De acuerdo con lo vivido en la experiencia, ¿cómo ha impactado éste proceso los proyectos de vida de los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales? • ¿En qué temáticas referentes a la atención a poblaciones se ha capacitado? • ¿Qué otras necesidades de capacitación considera que tiene?
Percepción del sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del sujeto • Concepción sobre las necesidades educativas especiales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo definiría a los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas especiales? ▪ ¿Qué necesidades educativas tienen los estudiantes integrados en su institución? ▪ ¿Cuál es la concepción que tiene la institución sobre <i>nee</i>? ▪ ¿Usted encuentra diferencias entre la connotación diversidad y necesidades educativas especiales? ¿Cuáles?

<p>Proyecto Educativo Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilización del PEI 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tiene el PEI de la institución? Haga un breve resumen del PEI. • ¿Cómo participa usted en la constante reestructuración del PEI? • ¿Existen adaptaciones curriculares? ¿Cuáles?
<p>Aula de clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materialización del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias didácticas utiliza usted en el aula de clase para atender las necesidades de todos los estudiantes? • ¿Hace usted actividades diferenciadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales? Descríbalas. • ¿A qué enfoque o modelo pedagógico considera que responden las estrategias didácticas que usted utiliza para atender la diversidad de los estudiantes? Explique. • ¿cómo define su práctica pedagógica? • ¿Se destinan otros tiempos para atender las necesidades educativas especiales de ésta población? ¿Cuáles y quien los coordina? • ¿Hay diferencias en el proceso de evaluación del estudiante considerado con <i>nee</i> y el de sus pares? ¿Cuáles? • Normalmente cuál es la rutina de un día de trabajo con ésta población.

	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación • Acompañamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué capacitación ha buscado o le ha ofrecido la institución en torno al proceso educativo de su familiar? • ¿Tiene su familiar apoyos (UAI, AAE) ofrecidos por las entidades territoriales, o sólo los que le brinda la institución educativa? Describa los apoyos que tiene.
Percepción del sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del sujeto por parte de las familias que tienen estudiantes integrados. • Concepción sobre las necesidades educativas especiales • Concepción del sujeto por parte de las familias de los pares de los estudiantes integrados. 	<p>¿Por qué cree que su familiar tiene necesidades educativas especiales?</p> <p>¿Cuál ha sido la historia educativa de su familiar?</p> <p>¿Cuál es el diagnóstico o dificultad de su familiar?</p> <p>¿Creé que su estudiante (familiar) es distinto a los otros? En qué?</p> <p>¿Quién es para usted un niño, niña o joven con necesidades educativas especiales?</p>

<p>Proyecto educativo institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilización del PEI 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conoce del proyecto educativo de la institución? • ¿Ha sido invitada o invitado a mesas de trabajo para pensar y repensar el PEI de la institución? • ¿Asiste usted a escuela de padres?
--	---	---

Aula de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Materialización del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoce usted las estrategias que utiliza el docente en el aula de clase para atender las necesidades de todos los estudiantes? • ¿Cómo participan los padres (familiares) en el trabajo de aula del maestro? • ¿Son distintas sus funciones como familia, de las de las otras familias que tienen sus hijos estudiando allí? ¿En qué? • ¿Cómo acompaña desde su casa el proceso de su familiar? • ¿Se destinan otros tiempos para atender las necesidades educativas especiales de ésta población? ¿Cuáles y quién lo coordina? • Normalmente ¿cuál es la rutina de un día de estudio de su familia? • ¿Cuáles considera han sido los avances que ha tenido su familiar en el tiempo que lleva integrado?
----------------------	---	--

Anexo 4. Análisis intrainstitucional

Anexo 5. Análisis intra e interinstitucional

