

Elizabeth León Chaves.
María del Socorro Jutinico Fernández.
Magistras en Desarrollo Educativo y Social.

**Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en
los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la
Universidad Pedagógica Nacional**

MARÍA DEL SOCORRO JUTINICO FERNÁNDEZ

ELIZABETH LEÓN CHAVES

**Tesis de grado desarrollada como requisito para optar al título de Magistras
en: Desarrollo Educativo y Social**

ANDRES GAITÁN LUQUE

Asesor

**CONVENIO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO.
BOGOTÁ 2009**

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN.

TIPO DE DOCUMENTO:	Tesis de Grado
UNIDAD PATROCINANTE:	Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro de Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
ACCESO AL DOCUMENTO:	Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro de Internacional de Educación y Desarrollo Humano
TÍTULO DEL DOCUMENTO:	Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
AUTOR:	Jutinico Fernández María del Socorro León Chaves Elizabeth
PUBLICACIÓN:	Bogotá, julio de 2009, 194 páginas.
PALABRAS CLAVES:	Educación Inclusiva, Familia, Atención a la diversidad, Reconocimiento de la diversidad, Participación Familiar, Padres/Cuidadores.
DESCRIPCIÓN:	La tesis de grado se propone identificar la manera cómo los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional incorporan y desarrollan los conceptos educación inclusiva y familia. Presenta las perspectivas de formación de maestros, educación inclusiva y familia como triada que responde a las exigencias de la educación actual. La investigación a partir del análisis de contenido muestra la presencia y desarrollo de los conceptos educación inclusiva y familia en los programas de formación a partir de lo cual desarrolla el apartado correspondiente a resultados, conclusiones y recomendaciones.
FUENTES:	Para esta investigación se consultaron 29 libros, 22 documentos, entre revistas investigaciones, módulos y ponencias, y 12 páginas de la Web.

CONTENIDOS: Los diferentes apartados contemplan una amplia referencia teórica y conceptual sobre los temas formación de maestros, educación inclusiva y familia. El apartado 1, *Presentación*, describe de forma muy sucinta el por qué de la investigación desde la importancia que cobran la educación inclusiva y la familia, en la actualidad, como temas para ser abordados en la formación de maestros. El apartado 2, *objetivos*, muestra el objetivo general y los específicos que rigen la pertinencia de la investigación. El apartado 3, *formulación del problema*, presenta las tensiones y compromisos que enfrenta un docente gracias a la influencia que tiene en la construcción del proyecto social, cultural y político de la nación y su relevante implicación en el desarrollo humano de las personas que están a su cargo. El capítulo 4, *Marco referencial*, contiene: Antecedentes, donde se presenta una visión general de los programas ofrecidos en educación superior que hacen referencia a las temáticas de educación inclusiva y familia. El panorama solo alude a los programas de pregrado y posgrados del país; Marco teórico, El propósito del apartado, es dar una visión comprensible de la triada formación de maestros-familia-educación inclusiva; vinculando para ello los aspectos teóricos y normativos que integran cada temática. El capítulo 5 *Marco Metodológico* hace referencia al enfoque y diseño metodológico de la investigación. El capítulo 6, *Análisis e interpretación*, explicita de manera detallada lo encontrada en cada uno de los planes de estudio analizados y a partir de ellos da resultados, conclusiones y recomendaciones. El último apartado evidencia las fuentes bibliográficas que sustentan la investigación.

METODOLOGÍA: La investigación hace un trabajo hermenéutico sobre el discurso empleado en los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en torno a dos conceptos específicos (familia y educación inclusiva). Dentro de la investigación se asume como técnica de trabajo el Análisis de Contenido cualitativo, que se caracteriza por utilizar un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas para identificar del sentido oculto de los textos. Los resultados de la investigación se presentan a partir de las categorías y sub-categorías: Familia (participación familiar, padres/cuidadores) y Educación Inclusiva (reconocimiento de la diferencia y atención a la diversidad).

CONCLUSIONES. 1. La discusión sobre educación inclusiva es un tema que empieza a permear y hacerse presente en los debates de los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de manera consciente. 2. En cuanto a Familia se puede afirmar que aunque ha sido definida como el primer ámbito de referencia para comprender el desarrollo y contexto de los niños y de los sujetos en general, este no se erige como un referente obligado de formación para los futuros maestros. 3. Los procesos de formación de maestros analizados demuestran que aun la relación educación inclusiva y familia es muy tangencial. 4. La actuación de la escuela y de los maestros es potente pero limitada, por tanto pensar en la educación inclusiva alude a un enfoque de política educativa y de Estado; no es posible resolver todo en la escuela. 5. Es importante recalcar que los programas de la Facultad de Educación están en gran medida orientados a la educación básica y que por tanto tienen la responsabilidad de formar maestros para afrontar los desafíos de la educación inclusiva y del tema de familia en este grupo tan sensibles de la población.

FECHA. Bogotá, D.C. julio de 2009

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño y con volver a ser todos uno”. [...]

Los educadores tenemos que reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una educación de calidad y la igualdad para todos. [...]

Nosotros optamos el [...] camino [...] de la inclusión. El punto de partida de este camino consiste en aceptar a todos. Educar a todos los niños y niñas en aulas y comunidades ordinarias. Es el mejor camino.

Jack Pearpoint y Marsha Forest

“Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad”

Preámbulo de la Convención de los Derechos del Niño

“ [...] Identificarán, compartirán y promoverán prácticas óptimas [...], en especial las que involucran a la comunidad para apoyar a las familias, en atender las necesidades de los niños, las niñas y los adolescentes en situación de riesgo y protegerlos ...”;

Plan de Acción de la III Cumbre de las Américas - Québec, párrafo
Introdutorio del Capítulo 18

-Cuadro 1-

¹ Jack Pearpoint y Masha Forest son los directores del Center for Integrated education and Community de Toronto (Ontario Canadá) Fragmento tomado de la presentación del libro *Aprender juntos alumnos diferentes* de Pujolás, Pere (2004).

Elizabeth León Chaves.
María del Socorro Jutinico Fernández.
Magistras en Desarrollo Educativo y Social.

DEDICATORIA

A MIS NEGROS

María del Socorro Jutinico F.

Elizabeth León Chaves.
María del Socorro Jutinico Fernández.
Magistras en Desarrollo Educativo y Social.

DEDICATORIA

*A mi Chiquis, a Nachito y Amén; a Pato,
a Pipo y a Nando también.*

Elizabeth León Chaves.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a

La Universidad Pedagógica Nacional por la oportunidad y apoyo para lograr esta meta personal y profesional.

La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Social y al equipo docente de la maestría en Desarrollo Educativo y Social quienes brindaron sus conocimientos y en especial el calor humano.

Andrés Gaitán Luque por su disposición permanente en el acompañamiento a este trabajo.

Cada uno de los participantes del grupo Manguaré, grupo de estudio donde compartimos los mejores momentos de la maestría.

TABLA DE CONTENIDO

1. Presentación.	12
2. Objetivos	15
2.1 General	15
2.2 Específicos	15
3. Formulación del problema	16
4. Marco referencial	20
4.1 Antecedentes	20
4.1.1 Antecedentes sobre la temática de familia en educación superior	20
4.1.2 Antecedentes sobre la temática de educación inclusiva en educación superior	26
4.2 Marco teórico y conceptual	29
4.2.1 Formación de maestros	30
4.2.1.1 Formación Inicial	30
4.2.1.2 Formación profesional o superior	32
4.2.2 Educación inclusiva	39
4.2.2.1 La educación en la declaración de Jomtien	40
4.2.2.2 Educar desde la perspectiva de la educación inclusiva	45
4.2.2.3 Las instituciones y los docentes desde la educación inclusiva	54
4.2.2.4 La educación inclusiva como utopía	56
4.2.3 Familia y educación	59
4.2.3.1 Formación docente y familia	70
4.3 Marco normativo	77
4.3.1 Educación inclusiva	78
4.3.2 Formación de maestros	87
4.3.3 Familia	89
5. Marco metodológico	94
5.1 Metodología de la investigación	94
5.1.1 Enfoque de la investigación: Análisis textual	96
5.1.2 Análisis de Contenido –AC	98
5.2 Diseño metodológico	105
6. Análisis e Interpretación	110

6.1.1 Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos	111
6.1.2 Licenciatura en psicología y pedagogía	114
6.1.3 Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial	117
6.1.4 Licenciatura en Educación Infantil	121
6.2 Resultados y Conclusiones	126
6.3 Recomendaciones	138
7. Fuentes	142
7.1 Bibliográficas	142
7.2 Revistas, investigaciones, módulos y ponencias	145
7.3 Páginas Web	147
ANEXOS	150

TABLA DE CUADROS- GRAFICOS

Cuadro 1	Epígrafes.	5
Cuadro 2	Antecedes de formación	21
Cuadro 3	Triada formación de maestros- educación inclusiva- familia	29
Cuadro 4	Grupos vulnerables.	84
Cuadro 5	Ruta metodológica para el análisis de contenido	102
Cuadro 6	Estrategias metodológicas.	104
Cuadro 7	Estructura Análisis de Contenido para la investigación.	107
Cuadro 8	Categorías y sub-categorías.	108
Cuadro 9	Matriz de análisis (anexo 1)	150

Presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional

1. Presentación.

La escuela es un escenario vital donde confluyen las diversas realidades del país. Allí están presentes las condiciones sociales, ideológicas, políticas, religiosas, físicas, mentales, de género, raza y lengua de la población; y es una institución social que debe responder por el mandato constitucional que dispone el respeto y cuidado de la multietnicidad y la pluralidad. La diversidad presente en la escuela ubica al docente en un rol complejo, ante el cual actúa tomando como referente su formación y postura personal. La respuesta del maestro frente a la diversidad puede ser de comprensión y contemplación; como algo natural y enriquecedor o de rechazo e indiferencia ante lo diverso, generando dinámicas excluyentes. Los espacios de formación docente son, en sí mismos, espacios de la diversidad; donde pueden comenzar transformaciones socio-culturales claves para construir una sociedad inclusiva.

La importancia que cobra la educación inclusiva en la actualidad, se relaciona con el interés de hacer efectiva una educación de calidad y equidad para todos; entendida como la forma de vivir y convivir con el otro. “La educación inclusiva es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales o culturales”. Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2008). Parte de la premisa de que todos pueden aprender en el mismo salón de enseñanza regular.

De la educación se pueden beneficiar quienes estén en una comunidad, atendiendo a las necesidades educativas de cada uno; transformadas en la

práctica mediante hechos concretos significativos, orientados a conseguir que cada sujeto, de acuerdo con sus necesidades, llegue a las metas de la educación. Para esto, se requiere “contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para afrontar la diversidad, concepciones éticas que permitan abordar la inclusión como un asunto de derechos y valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras” (Vélez, L. 2008). Más que encontrar la manera de tratar a los estudiantes diferentes, hemos de hallar la manera de enseñar a todos los estudiantes juntos teniendo en cuenta que son diferentes. La inclusión constituye una opción en la que es posible aceptar a todo el mundo y educar a todos en aulas y comunidades educativas comunes y corrientes.

Una educación inclusiva parte de la comprensión del ser humano como ser socio-cultural diverso, con una variedad infinita de posibilidades y potencialidades; que solo pueden ser desarrolladas dentro de las instancias sociales, donde la familia y la escuela son básicas. La incorporación del concepto de familia en los procesos de formación docente puede ser un camino hacia la construcción de prácticas educativas acordes con nuestra diversidad. La familia como núcleo primario de socialización no puede estar aislada de los intereses de la escuela en torno a la educación. Sin embargo, la escuela debe preguntarse, también, por la familia, por su impacto en la vida familiar, por la importancia que le da en sus procesos formativos.

La familia permite satisfacer las necesidades emocionales de los miembros a través de la interacción, proporcionando un espacio dentro del cual los individuos viven procesos afectivos y emocionales que determinarán su estilo de interacción en otros contextos; en la medida en que la familia brinde un clima protector e íntimo tendrá éxito en su función de satisfacer las necesidades emocionales de sus integrantes; se espera que dentro del ámbito familiar se produzca el crecimiento espiritual y material de los cónyuges, la crianza y socialización de los

hijos y la transmisión de los valores que van a formar la personalidad de los menores de la familia. (Línea Infancia 2009).

En ese sentido, la investigación identifica la presencia de los conceptos de familia y de educación inclusiva en los procesos de formación docente, y cómo su presencia impacta el desarrollo de los niños, las familias y la escuela. Nuestro punto de partida es la comprensión de la triada “familia – educación inclusiva- formación de maestros”, como una unidad necesaria en los procesos de socialización. Queremos dilucidar si la ruptura de dicha triada afecta la posibilidad de la escuela inclusiva que requiere nuestra sociedad. Consideramos que los conceptos de familia y educación inclusiva están ligados entre sí y deben ser parte de los diversos proyectos de formación docente, ampliando el campo de reflexión y acción sobre la diversidad en todas las instancias sociales.

Para llevar a cabo esta investigación se realizará análisis de contenido de los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

2. Objetivos

2.1 General

Identificar la manera cómo los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional incorporan y desarrollan los conceptos educación inclusiva y familia.

2.2 Específicos

- Indagar la presencia y desarrollo de los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros.
- Caracterizar los conceptos de educación inclusiva y familia que se encuentran o subyacen en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación.

3. Formulación del problema.

La formación de maestros es un tema en permanente vigencia gracias a la influencia que tienen los docentes en la construcción del proyecto social, cultural y político de la nación y, por la relevante implicación en el desarrollo humano de las personas que están a su cargo. Es así, como el tema, formación de maestros, es una constante preocupación por parte de docentes e instituciones formadoras de formadores.

Una de las principales inquietudes gira en torno a la idoneidad con la que se prepara un docente para ser responsable de la formación de los niños², jóvenes y sujetos, en general, en sus procesos escolares; pues su compromiso no solo es con el conocimiento académico, sino con la vida misma de su educando. De este planteamiento emerge la pregunta ¿Cuáles son los aspectos que se tienen en cuenta para la formación de maestros en el ámbito académico y personal?

Muchas son las apuestas de formación docente que hacen las instituciones dentro de sus programas académicos pero, ¿forman, realmente, en lo que necesita un docente para enfrentarse con comprensión y apertura a la diversidad de educandos y familias presentes en su ámbito laboral?, ¿tienen la fundamentación necesaria para asumir los retos de la educación para todos?, ¿las prácticas docentes son afines y contribuyen a la reflexión por estos temas? o, por el contrario, se continua con los discursos educativos, que giran en torno a pensar la educación solo como proceso de escolarización, lo que influye para entender escuela y educación como términos sinónimos. Es decir, la educación solo ocurre en el aparato escolar y se da en un sistema escolar graduado, jerarquizado y oficializado.

² En esta investigación al referirnos a niños se incluyen las niñas.

De este modo, se sigue hablando de la educación y de las otras educaciones; estas últimas, generalmente, son entendidas como educaciones de carácter compensatorio, reeducadoras, rehabilitadoras; dirigidas a la población marginada, excluida y minoritaria, lo que conlleva al señalamiento, exclusión y subvaloración social de gran parte de los miembros de la sociedad; gracias a que sus acciones y comportamientos son vistos como divergentes, por sus particularidades personales, pues se salen de la norma impuesta por la sociedad (Ramírez, 2007). Sin embargo, la comprensión del ser humano como sujeto de derechos y de legitimidad en su participación, nos exige y nos convoca a *“aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia”* (Ainscow, 2003) vivir, sentir y hacer de la educación una sola, que responda a las necesidades particulares de todos, un proceso mediante el cual la sociedad facilita de manera intencional o difusa el crecimiento de todos sus miembros sin exclusión por ninguna condición. Por lo tanto, la educación es ante todo una práctica social que responde a una determinada visión de hombre. (Posada, 2002).

Tomando como base el estudio de la Relatora Especial, Tomaševski, K (2003) luego de su visita a Colombia, quien centra su atención en el derecho a la educación, se deduce contradicción, entre lo que es hoy la escuela en términos de derechos humanos y la idea de una escuela incluyente para todos los niños y sus familias.

Por lo anterior la relatora recomienda realizar *“Una “topografía” inmediata del perfil de la exclusión educativa con el propósito de la adopción de todas las medidas necesarias para alcanzar la inclusión completa lo más pronto posible”* y consideramos que pasar la pregunta por los programas de formación docente puede hacer parte de dicho ejercicio.

En este sentido, las preguntas de la presente investigación encuentran sustento en la reflexión sobre los procesos de formación de maestros en el país; pues así

como son responsables las condiciones sociales y políticas de los procesos de exclusión, en el tema de la educación, también lo son los procesos de formación de maestros. Sus prácticas educativas, en muchos casos, reflejan que su formación gira con mayor relevancia en lo teórico, investigativo y disciplinar abordando de manera tangencial lo referente a la problemática de la educación inclusiva y de la diversidad, temas que ahora no son optativos, para lograr que la educación sea para todos. Entonces, ¿qué pasa en las facultades de educación en torno a la incorporación de estos conceptos en los procesos de formación?, ¿cuál es la problemática al respecto?

De otra parte, las prácticas escolares, en algunos casos, han disociado su responsabilidad de las familias de sus estudiantes, convirtiendo la comunicación entre ambas instituciones en una información “disciplinaria sobre sus hijos”. En tal sentido, podría pensarse en la falta de formación y reflexión de los maestros, en torno a la importancia, papel y relaciones entre la familia y la educación como un campo de posibilidades para el desarrollo armónico de los niños y jóvenes y de las instituciones escolares; al pensarse, ellas mismas, como escenarios inclusivos. Cuando el niño ingresa a la escuela se enfrenta a un mundo amplio de interacción y socialización con otros diferentes a él, con otros que requieren de él para crecer, aprender y compartir; siendo el maestro quien debe mediar en las interacciones que surjan en el acercamiento de unos y otros, pero podría pensarse que ¿La familia no ha logrado articularse con la educación de sus hijos, en lo escolar, debido a la falta de formación de los docentes en este ámbito?, o ¿es la familia la que no ha reflexionado sobre la importancia de su participación en estos procesos?

Producto de la problemática expuesta se concreta la pregunta que orienta esta investigación: ¿Cómo se incorporan los conceptos de educación inclusiva y familia en los programas de formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional sede Bogotá?, teniendo en cuenta que esta es

Elizabeth León Chaves.
María del Socorro Jutinico Fernández.
Magistras en Desarrollo Educativo y Social.

la única Institución de educación superior de carácter oficial, dedicada exclusivamente a la formación de docentes, y que por tanto es un referente legítimo para indagar sobre este tema en el país.

4. Marco referencial

4.1 Antecedentes

Por estar centrada la atención de esta investigación en el análisis de programas de formación de maestros que contemplan las temáticas de familia y educación inclusiva, se construye el apartado presentando una visión general de los programas ofrecidos en educación superior que hacen referencia a dichas temáticas y que sirven de soporte al presente trabajo. Es de anotar, que la consulta explora programas de diversa orientación profesional; es decir, no solo los existentes en el campo de la educación.

4.1.1 Antecedentes sobre la temática de familia en educación superior.

La siguiente tabla refleja una síntesis de los programas académicos que contienen, en su denominación, el término de familia según el Sistema Nacional de Información de Educación Superior –SNIES³–. En él, se evidencian los programas de pregrado y posgrado. Los criterios que refleja la tabla fueron formulados por las investigadoras.

³ Datos tomados de la página de internet del Ministerio de Educación Nacional: SNIES visitada el 2 de marzo de 2009.

Pregrado							
Número de Programas		Área Social		Derecho	Salud	Activo	
		Educación	Otras			Si	No
5 100%		1 20%	4 80%	---	---	4 80%	1 20%
Posgrado							
Número de Programas		Área Social		Derecho	Salud	Activo	
		Educación	interdisciplinarios			Si	No
Especialización	100	3 3%	26 26%	38 38%	33 33%	83 83%	17 17%
Maestría	5		5 100%	----	----	4 80%	1 20%

-Cuadro 2-

En pregrado se identificaron cinco programas, de los cuales uno corresponde al área de educación y es el único inactivo de este grupo. Como se puede ver los cuatro restantes conciernen al área social en la denominación **otros**, dado que el nombre asignado sugiere enfoques interdisciplinarios que no permiten una categoría específica, es el caso de los denominados “desarrollo familiar” que son ofrecidos por la Universidad de Caldas y la Fundación Universitaria Luis Amigo.

A continuación se caracteriza el programa de pregrado “desarrollo familiar”, con registro de alta calidad, de la Universidad de Caldas, el cual desde la perspectiva de género asume a la familia como sujeto principal de sus procesos de teorización, investigación y acción transformativa. Para el efecto forma agentes de cambio, es decir, profesionales habilitados teórica y metodológicamente para empoderar a este grupo social, en aspectos que les permitan examinar y modificar sus estructuras y relaciones de manera que éstas sean favorables al desarrollo

humano de sus integrantes de acuerdo con requerimientos de género y generación; y por esta vía promover cambio social.

El programa tiene como objetivo primordial formar profesionales comprometidos social y políticamente con las familias para realizar su quehacer profesional desde una posición de agentes sociales promotores de cambio familiar⁴.

En lo referente a posgrado, se encontraron ciento cinco programas de los cuales cinco son maestrías y las restantes especializaciones.

La estadística brindada, para las especializaciones, por el -SNIES- nos explicita que, actualmente, el tema de familia es abordado más frecuentemente desde el derecho con un 38% de programas, seguido por el área de la salud con un 33%. En el área interdisciplinar predomina el enfoque psicológico acompañado del análisis social- comunitario y, el número de programas que estudian el tema es del 26%. Finalmente, el tema de familia asumido desde lo educativo solo se ve, de forma evidente, en tres programas de especialización.

Las cinco maestrías abordan la familia desde el área social; que hemos denominado interdisciplinar, para este estudio. Lo anterior, evidencia la preocupación de las áreas sociales –psicología, sociología, antropología y educación– por comprender y asumir el devenir histórico de la familia como objeto de estudio, que es causa y consecuencia de muchos fenómenos contemporáneos que envuelven a la sociedad, es decir, lo faculta desde lo cultural, social, humano y económico como campo disciplinar.

Dentro del análisis de antecedentes en el tema de familia solo se hará una descripción general de cinco de los programas de posgrado, del área denominada social, pues las otras áreas no son relevantes para esta investigación.

⁴ Información tomada de la página web de la Universidad de Caldas.

La Universidad Santo Tomas ha creado la especialización en “Intervención sistémica de la familia” que propone una modalidad de abordaje de la familia que contemple la complejidad de la problemática y la trascendencia social de su funcionamiento desde la psicología. La “intervención sistémica” se ocupa de los fenómenos y procesos que se dan en la relación familia - institución escolar, familia - contexto jurídico, familia - contexto médico, familia - contextos asistenciales y familia - contextos comunitarios. Cada fenómeno tiene un encuadre específico y aplica técnicas propias, cuya utilización requiere destrezas y conocimientos particulares. La especialización contempla procesos de investigación que giran en torno al PLANFA (Plan Institucional de Investigación en Psicología Clínica y de Familia), donde se incluye: creación de redes sociales, redes familiares, redes conversacionales y emergencias interventivas, construcción de historias familiares y narrativas en diversidad de contextos⁵.

En la Universidad de la Salle se ofrece una especialización en “consultoría en Familia y Redes Sociales” que busca formar consultores sistémicos en el campo de la familia y las redes sociales con una solida fundamentación epistemológica, teórica e interventiva; que promuevan el desarrollo humano sustentable en diversos contextos. Esta dirigida a profesionales y funcionarios de instituciones privadas y públicas que realicen programas cuyo objetivo primordial es el bienestar de la familia. La especialización se inscribe en el compromiso de aportar a la construcción de un orden social alternativo; dentro de un marco de desarrollo humano sustentable y sostenible que permita asumir enfoques paradigmáticos diferentes y contribuyan a gestar prácticas de intervención más idóneas con la familia⁶.

La Universidad Nacional brinda una Maestría en “trabajo social con énfasis en familias y redes sociales”, ella pretende formar investigadores sociales, con

⁵ Información tomada de la página web de la Universidad Santo Tomas.

⁶ Información tomada de la página Web de la Universidad de la Salle.

capacidad de comprender y explicar las dinámicas y cambios históricos y culturales de la familia, de acuerdo al contexto socioeconómico y político contemporáneo, desde la perspectiva de redes y a partir del desarrollo disciplinar y profesional del trabajo social. La maestría se consolida gracias al grupo de investigación, reconocido por Colciencias, sobre familia. La línea de investigación en familia y redes sociales se orienta en el desarrollo disciplinar y profesional del trabajo social en contextos de cambio sociocultural. Las temáticas que aborda hacen referencia a familias y redes sociales, familias y procesos sociales, estado, evaluación y análisis de las políticas públicas familiares, tendencias y modalidades de intervención profesional con familias⁷.

En la ciudad de Cali, la Universidad Javeriana desarrolla la “especialización en familia” en la que se asume la familia como institución básica para la construcción del tejido social y comunitario. Forma especialistas desde una visión sistémica en la comprensión y dinámica familiar. El programa ofrece dos énfasis: el primero, en “orientación y educación familiar” donde se brindan elementos teóricos, metodológicos y prácticos que permiten comprender a la familia colombiana, generar propuestas de trabajo en contextos no terapéuticos, sistematizar experiencias y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de individuos, grupos y comunidades. El segundo énfasis en “terapia familiar”, igualmente, da elementos teóricos, metodológicos y prácticos para la comprensión de las familias mediante procesos de terapia familiar en busca del mejoramiento de su calidad de vida⁸.

El último de los programas consultados, en Bogotá, corresponde a la especialización que ofrece la Fundación Universitaria Monserrate “En educación y orientación familiar”, único programa consultado que se ocupa de la familia desde la educación, dirigida a profesionales que desde esta optan por el conocimiento de la función socializadora de las familias desde un sentido humanista y sistémico y,

⁷ Información tomada de la página Web de la Universidad Nacional de Colombia.

⁸ Información tomada de la página Web de la Universidad Javeriana (Cali).

por la orientación como enfoque pedagógico para la promoción del mejoramiento de la calidad de la familia⁹.

La -UPN- a pesar de no tener un programa académico sobre familia cuenta con un centro especializado que trata la temática. “El Centro de estudios y servicios en Pedagogía y Familia”, surge como respuesta social a los asuntos críticos que presentan, no solo, los maestros en formación, sino los educadores y funcionarios en relación con sus dinámicas familiares. Los problemas a que se hace referencia tienen que ver principalmente con: Procesos asociados a la gestación, (embarazos no deseados, concepción en adolescentes, relación gestación vida laboral, entre otras); falta de preparación de los docentes en formación para asumir la relación padres-estudiante-escuela en el ámbito de sus prácticas educativas; problemáticas de las vidas familiares de procedencia; cuidado, protección educación y calidad de vida de los hijos de estudiantes, docentes y funcionarios; ejercicio de la sexualidad responsable y atención a padres de familia.

De otro lado, el Centro además de los servicios enumerados, anteriormente, pretende convertirse en un Centro de referencia investigativa y de incidencia académica en los programas de formación de Bogotá.

Finalmente, se puede resaltar que el Centro de Familia mantiene contactos interinstitucionales a nivel local, regional, nacional e internacional para de manera concertada promover acciones en el marco de la atención y el desarrollo de las políticas sobre familia e infancia.

La presente indagación permite ver que la mayoría de programas que tienen un énfasis en familia son a nivel postgradual y únicamente dos de ellos tienen un componente en educación (la Javeriana de Cali y la Fundación Universitaria Monserrate), los restantes presentan un tipo de trabajo desde la comprensión de

⁹ Información tomada de la página Web de la Fundación Universitaria Monserrate.

la familia de manera interdisciplinar apoyados en otras ciencias sociales, el derecho y las ciencias de la salud.

4.1.2 Antecedentes sobre la temática de educación inclusiva en educación superior.

Según el –SNIES– solo existen en el ámbito colombiano dos programas que ponen su énfasis en la educación inclusiva. Uno, corresponde a la Especialización en Educación Especial e Inclusión Social ofrecida por la Universidad de Pamplona, el cual ha sido creado para responder a los procesos de resignificación de la discapacidad, considerando enfoques y cambios de paradigmas educativos desde la integración física y social hacia una educación Inclusiva proponiendo límites diferentes en el proceso histórico de construcción de una sociedad¹⁰.

El otro programa, corresponde a la Maestría en discapacidad e inclusión social ofrecida por la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, en la Facultad de ciencias de la salud, el cual tiene por objetivo “Formar investigadores y agentes sociales que estén en capacidad de: Contribuir a la explicación de los factores que determinan la ocurrencia de discapacidad en Colombia y en la región latinoamericana; Avanzar en el reconocimiento y la comprensión de los factores que facilitan o interfieren en la inclusión social de los colombianos con discapacidades; y construir argumentos conceptuales y operacionales innovadores que contribuyan a impulsar el desarrollo social de las personas con discapacidad, desde la perspectiva de los derechos humanos”¹¹.

A partir de información publicada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– es posible conocer que hay otras universidades que se suman a la discusión y propuestas de programas que contemplan la inclusión desde la práctica directa con las poblaciones que han sido objeto de exclusión educativa. En este sentido,

¹⁰ Información tomada de la página Web de la Universidad de Pamplona.

¹¹ Información tomada de la página Web de la Universidad Nacional de Colombia.

es importante citar la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional con el proyecto Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria, el cual tiene como propósito formar licenciados sordos bilingües, en todas las licenciaturas, que atiendan, con alta calidad, la educación de la comunidad sorda colombiana, para garantizar una mejor calidad de vida y participación social, con base en el reconocimiento de sus diferencias y la potenciación de sus capacidades lingüísticas, cognitivas y humanas. (Jutinico, M., García, D., y Rodríguez, N. 2008). Esta experiencia ha sido catalogada como “*experiencia exitosa*” por el -MEN- y la Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN– quienes financiaron la Socialización y Réplica de dicha experiencia en cinco universidades del país (Universidad del Valle, Quindío, Pamplona, Antioquía y Distrital) cuyo objetivo fue difundir la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional para que luego, de acuerdo a su contexto, las universidades participantes de esta réplica, construyan un proyecto que permita que los estudiantes sordos ingresen a estas universidades y tras ello abrir la discusión sobre la inclusión educativa en la educación superior.

La experiencia en inclusión de estudiantes sordos, en este momento, cuenta con setenta (70) estudiantes que cursan sus estudios en once de las licenciaturas que ofrece la -UPN- y con tres egresados de la Licenciatura en Educación Física.

Otra experiencia que viene adelantando esta Universidad, desde hace más de cuarenta años, es la formación de maestros ciegos en todas las licenciaturas. El proyecto de inclusión de personas ciegas es coordinado por la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial quien apoya, orienta y coordina el ingreso, permanencia y titulación de estos estudiantes. Además, su biblioteca central brinda a toda la comunidad ciega de Bogotá y de los municipios cercanos, servicio especializado con equipos de última tecnología.

En este momento, la -UPN- en coherencia con las propuestas de inclusión mencionadas y en el marco de una educación para la diversidad, que compromete a otras poblaciones, adelanta un programa de ingreso de comunidades minoritarias a la educación superior; programa coordinado por el Centro de Orientación y Atención a Estudiantes -COAE-, el cual acompaña la estructuración de los procesos de admisión acordes con las características de grupos que, por su condición o perfil, ameritan una admisión con características especiales, por ejemplo estudiantes, indígenas, afrocolombianos, normalistas superiores y desplazados. Regular o diseñar un proceso de admisión pertinente, tiene como principio acompañar de manera previa y durante el proceso de admisión al estudiante ofreciendo espacios de orientación vocacional, identificando programas de apoyos socio-económicos, culturales, académicos u otros que pueden beneficiar no solo su admisión, sino también su permanencia y titulación en la Universidad.

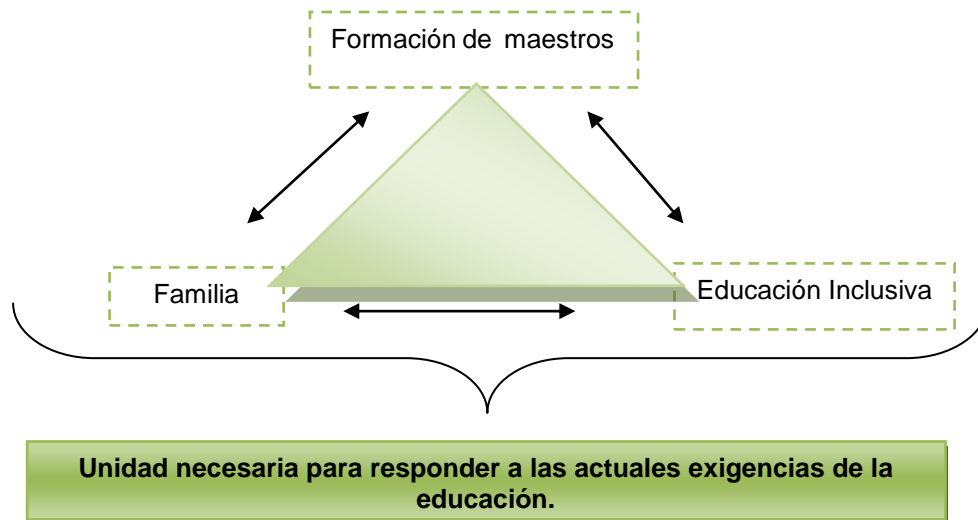
Como se evidencia, el tema relacionado con la educación inclusiva en el ámbito de la educación superior como programa de formación es relativamente joven. En este sentido, son pocas las facultades y las carreras universitarias que hacen referencia a ella.

4. 2 Marco teórico y conceptual

En esta sección se propone integrar desde la perspectiva teórica, parte del conocimiento disponible acerca de la formación de maestros, la familia y la educación inclusiva.

El propósito del apartado, es dar una visión más comprensible de la triada formación de maestros-familia-educación inclusiva; vinculando para ello los aspectos teóricos que integran cada temática y son parte esencial de ella sin pretender agotarlos.

En el siguiente esquema se visualiza de forma global las teorías principales que orienta el presente trabajo de investigación.



-Cuadro 3-

4.2.1 Formación de maestros.

4.2.1.1 Formación Inicial

La formación inicial puede orientarse hacia el reconocimiento que para el aprender a enseñar, es necesario comprender mejor la enseñanza y el proceso educativo. Lo anterior significa que los programas de formación en las escuelas normales y en las facultades de educación requieren estar precedidos del análisis de las necesidades formativas y de un modelo propio de formación. De esta manera, los programas estructurados para la formación inicial contribuirían de mejor manera a resolver los problemas de los docentes en formación, siendo más apropiados para facilitar a los estudiantes los primeros años de docencia, sin desconocer la importancia de su profesionalización.

En este primer momento el propósito no es moldear un sujeto pasivo para lograr un producto en serie, se trata de un acompañamiento y proceso formativo de educadores a maestros en formación, y de la responsabilidad que tienen estos últimos con ellos mismos; porque generalmente quienes están en un proceso de formación, desarrollan formas de aprendizaje entre sí. Tradicionalmente la formación inicial ha tenido un carácter de exploración vocacional, que permite al estudiante acercarse a la profesión docente mediante la experticia disciplinar.

En este sentido, los programas de formación inicial de maestros, generalmente, se caracterizan desde los siguientes componentes:

Cognoscitivo: Se ocupa del nivel conceptual, teórico, de principios y creencias; contribuyendo al enriquecimiento del conocimiento y del pensamiento profesional de los futuros profesores.

Experiencial: Permite analizar y valorar sus propias acciones y les facilita la toma de decisiones para mejorar su práctica educativa.

Afectivo: Propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente potenciando su autoestima y sentimientos de responsabilidad.

Visto de este modo, el profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica con el fin de comprender, no solo, lo específico de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sino también, el contexto en que la enseñanza tiene lugar, todo esto en la busca de una actuación reflexiva que permita el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Si los programas de formación de maestros se planean y desarrollan desde esta perspectiva, tres aspectos necesitan involucrar:

- Adquisición de un bagaje cultural. Donde es necesario contemplar, claramente, la orientación política y social. Así las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) son tenidas en cuenta como eje central en el currículo de formación.
- Desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica. Permite desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica del aula, en el currículo, en la organización escolar y en los sistemas de evaluación.
- Desarrollo de las actitudes. Las cuales aprueban y evidencian el compromiso político del docente en formación como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social a través del interés, el trabajo solidario, la generosidad, la iniciativa y la colaboración. (Pérez, A 1994).

Este proceso reflexivo, cimentará las bases del continuum formativo siguiendo las distintas etapas de desarrollo profesional o "itinerarios formativos".

4.2.1.2 Formación profesional o superior

Batista, G y Fernández, F (2004), plantean una propuesta para las Instituciones Formadoras, que busca reconocer al estudiante como sujeto activo de su formación profesional, capaz de asumir una actitud de búsqueda y pasión por su labor, por medio de procesos como la investigación, la práctica pedagógica y la proyección social. A manera de estrategias sugieren:

- Desarrollar un pensamiento alternativo innovador, divergente, interdisciplinario y complejo.
- Concebir la práctica como un proceso investigativo, que permita: aproximarse gradualmente a la realidad socio-educativa, reflexionar sobre la acción del maestro y transformación permanente de la realidad objeto de estudio y cambio.
- Dar un carácter problematizador a la teoría y a la práctica.
- Desarrollar intereses y motivaciones profesionales en los estudiantes.
- Hacer significativo y útil el conocimiento para el educando, desde la detección de problemáticas en las situaciones complejas e irrepetibles del aula.
- Desarrollar conocimientos y habilidades profesionales para resolver problemas encontrados en su práctica pedagógica.

Como parte de la formación profesional también es posible distinguir procesos de formación autónoma, en la que actualmente cobra valor el trabajo por redes y colectivos que permiten desarrollar paralelamente procesos de investigación. La formación autónoma y permanente es una alternativa gestada por los mismos

maestros, quienes a través de colectivos reconocen y hacen visible sus saberes, de-construyen y construyen el sentido de ser maestros desde su propia labor. De acuerdo con Martínez, M (2004) la autoformación es una manera de fortalecerse para un mejor ejercicio de la labor docente, porque el encuentro con otros maestros enriquece la mirada que se tiene sobre el quehacer de uno mismo. El intercambio de saberes, la interacción dialógica y el compartir, crean otras formas de aprender, de construir saber y de interactuar con los contextos; alternativa que responde a una necesidad manifiesta de actualización del maestro, de formación permanente y de apoyo mutuo.

La convergencia de la realidad de las escuelas y lo delegable a los maestros dentro de su ejercicio profesional; dispone el escenario adecuado para preguntarse por las posibles opciones del docente y la escuela. Para abordar tal complejidad es necesario pasar del discurso de la inclusión y la diversidad a las prácticas pedagógicas mismas; con la claridad que a la escuela no asiste solamente un niño, sino que tras él hay una historia y una familia.

Las reflexiones que surgen de la realidad de los docentes y la escuela, llevan a una pregunta mayor: ¿qué papel desempeñan los programas de formación de maestros respecto a la familia y la inclusión? El inicio de un cambio, de tipo generacional, es posible en cuanto los programas de formación de maestros preparen a sus egresados para comprender y valorar esta complejidad de diversas situaciones. Es decir, que más allá de pensar en cómo hacer frente a los desafíos que plantea la educación, se requiere mirar más atrás y conocer los procesos de formación de los maestros colombianos.

De manera común para los procesos de formación inicial y superior de maestros consideramos en concordancia con Ávalos, B (2004: 24).que:

“El concepto de situación es un concepto clave [...] Reconocer el aprendizaje docente como un aprendizaje situado significa integrar, en la mejor forma posible,

el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales antes y sobre todo durante los periodos de prácticas o experiencias de enseñanza en aula. La calidad situada del aprendizaje de cada futuro profesor o profesora necesita, a su vez, ser objeto de la evaluación que se haga de su desempeño y capacidad para enseñar”

La formación de docentes sucede en espacios concretos, en los que se realiza un proceso de aprendizaje. Cada momento, único, aunque sea planeado, afecta la futura práctica profesional de los maestros en formación. Junto a la evaluación de los aspectos generales de la formación docente, se hace necesario evaluar con detalle las situaciones específicas en que se realiza dicha formación. La necesidad de políticas generales de formación docente, a veces, hace perder de vista que éste es también un asunto de enseñanza con sujetos, con biografías definidas que afectan su proceso. En este punto coincidimos con Torres, R (2004: 43) cuando afirma que:

“[...] la formación docente arranca con la formación inicial, se ha desconocido la importancia de la biografía escolar del futuro docente, no solo en relación con los contenidos curriculares sino con el aprendizaje sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje que tiene lugar en el aparato escolar, como parte del currículo oculto. En el ex escolar que es cada docente parecerían estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio. Dicha formación, en todo caso, pasa a tener una función eminentemente reproductora o correctora de esa matriz básica en la que se configuran creencias, saberes y sentidos comunes respecto de lo que es enseñar y aprender”.

Así mismo la historia propia de cada institución formadora y los procesos que se han desarrollado en su interior afectan los objetivos y la manera de formar a los futuros docentes. Esta visión no busca lograr conocimiento de cada detalle, para luego controlarlo, sino la capacidad de evaluar los procesos teniendo en cuenta el amplio campo que conforma la formación docente y la capacidad para lograr la acción consciente de cada estudiante en cuanto a su propio proceso y a su futura práctica docente.

Por otra parte si entendemos la educación desde los términos de Freire (1999):

“No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de las nuevas generaciones dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la “práctica de la libertad”, en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo”

La transformación de la sociedad pasa necesariamente por los cambios que tiene la escuela, situación que responde al contexto socio histórico del mundo. Para el caso específico de la formación de educadores, esta no puede referirse, como se hacía anteriormente, solo a su preparación para la aplicación de unos contenidos en el aula sin considerar las características educativas de este nuevo milenio.

Al respecto Diker y Terigi (1997) señalan como aspectos influyentes en esa formación, los avances permanentes en los campos del conocimiento científico y pedagógico, la variedad de contextos en que se realiza su preparación, los condicionantes sociales, económicos y culturales y la postura personal, ética de los sujetos a partir de los que se pretende un educador: sujeto polivalente, profesional competente, intelectual crítico, práctico reflexivo, transformador y docente investigador.

La responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes, pareciera ir más allá de lo posible, para convertirse en los lugares de producción de otro tipo de ser humano. No se trata de negar que ese docente ideal sea posible, sino de comprender que la tarea de alcanzar una educación adecuada a los intereses humanos del nuevo milenio, pasa por el reconocimiento social de la importancia de la labor docente, que de alguna manera nos involucra a todos. Estamos en camino de construir una utopía, realizable, cambiante; que pasa por el reconocimiento de la educación como un derecho y el apoyo social a las instituciones formadoras de docentes, apoyo que implica la crítica para el mejoramiento. Por tanto, la formación de educadores antes que responder a las políticas y programas del Estado debe pensarse desde el sentido de lo humano, lo social y lo educativo que se ha venido configurando en el país entre los maestros,

los pedagogos y los intelectuales, a partir del Movimiento Pedagógico y su continuidad en las redes, colectivos, anillos y expediciones que ahora tienen lugar. En este sentido Flórez (1994), señala.

“Formar no es enseñar, es un proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual, aquí y ahora, según las propias posibilidades. La verdadera formación es el proceso que caracteriza esencialmente al hombre como ser histórico, que construye colectivamente su esencia en su existencia y forma íntegramente su espíritu en su quehacer humano, es decir, en el comprender como movilidad fundamental de su existencia; el trabajo creativo es la esencia de esa formación.” Y agrega, la “Misión de la educación y de la enseñanza es facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, y potenciarse como ser racional, autónomo y solidario”.

Se asiste a otra concepción de formación que reconoce en la enseñanza ese sentido de aprendizaje, que se da en un acto donde interactúan múltiples experiencias, saberes y prácticas a través de la relación mediada entre quienes enseñan y quienes aprenden. Es una formación que trabaja en función de la libertad del otro, de su autonomía, del ejercicio de la democracia y del sentido de lo colectivo.

En este amplio marco de formación, de una evolución en las concepciones sobre el mundo, la realidad, la enseñanza, el conocimiento, la cultura, la escuela y la esencia del maestro desde su quehacer humano; se asume una postura crítica frente a los fines que el mercado global intenta imponer y desde los cuales la formación de maestros adquiere otras connotaciones. Las tendencias que actualmente se evidencian en los discursos oficiales y en los programas de formación de educadores hablan de un educador desde postulados eficientistas o profesionalizantes que responden, en la mayoría de los casos, a modelos generados en países desarrollados.

De los programas y currículos que forman un docente como imitador, técnico, o administrador de currículo; se pasa a pensarlo ahora en términos de un “insumo más de la enseñanza”. Esto es evidente en el discurso educativo en función de la

producción y el empleo que traen consigo las políticas de la globalización, con su correspondiente evaluación de eficiencia de competencias y estándares de calidad. En ese sentido, se forma al maestro para ser eficiente con relación al mercado y la demanda, desconociendo con ello muchos de los significantes de la labor docente, entre ellos la posesión de un saber y una experiencia, el carácter vinculante de las relaciones entre sujetos que aprenden y enseñan, los múltiples desempeños de distinto orden que demanda su labor y la complejidad del acto pedagógico.

Otro sentido, que se da a la formación del maestro tiene que ver con su profesionalidad que ha sido entendida desde dos términos opuestos: trabajo vs profesión. En esa óptica, el maestro es un profesional como cualquier otro, no en el sentido de reivindicar su estatus social, sino a decir de Díaz, e Incián, (2002). *“[...] como un profesional asalariado que ante la imposibilidad de realizar su función de manera liberal, recibe prescripciones sobre su desempeño en un contexto de reforma educativa motivado desde fuera y diseñado de acuerdo a unos conceptos, que enhebran un discurso justificador”* Hay otros sentidos de este concepto, que según Diker y Terigi (1997), son compatibles y complementarios con la definición de la docencia como trabajo: *“Profesionalización en tanto desarrollo de las aptitudes necesarias para desempeñar la propia actividad, y profesionalización como empoderamiento (empowerment) de los niveles de responsabilidad y autonomía sobre la tarea”* No obstante, los requerimientos para adoptar esa categoría profesional, exige mayor tiempo de formación y profundización en aspectos disciplinares en equilibrio con las ciencias pedagógicas, que llevaran a la obtención de títulos de licenciatura y doctorado.

Ante la perspectiva anterior, conviene recordar la resistencia de los maestros a orientar su práctica solo desde los objetivos que determina el mercado. Surgen movimientos y redes de maestros e intelectuales, que reconocen en la docencia el estatus de trabajo intelectual, trabajadores de la cultura, con un saber propio: el

saber pedagógico. De esa imbricación del saber con la cultura y con lo público surge identidad intelectual, una manera de ser maestros; no como reproductores sino como productores de saber. Hay propuestas alternativas de formación gestadas por los mismos docentes que, a través de trabajo colectivo, rescatan y hacen visibles sus saberes, construyen y de-construyen los diferentes sentidos de la educación; desde la reflexión y su autoafirmación, entre ellos la Expedición Pedagógica Nacional, que impulsó un recorrido por el país, donde los maestros eran los únicos protagonistas, al ser anfitriones y expedicionarios de sus prácticas pedagógicas, la Expedición ha sido un alternativa para la valoración real del maestro, con la certeza de la existencia de valor en el ejercicio profesional de sus colegas.

Además, de experiencias como la anteriormente citada, al profesorado en la nueva sociedad del conocimiento, se le exigen nuevas competencias y se le plantean nuevos retos, que tienen que ver con su capacitación profesional. Es así, como las facultades de educación y los programas de formación de docentes no pueden ignorar las diversas funciones y responsabilidades que al profesor se le demandan; los cambios tecnológicos, sociales, culturales y económicos solicitan de profesionales capaces, comprometidos, activos y sobre todo con una actitud abierta hacia la formación permanente y a la innovación. Según Gimeno (1981), el papel del profesor ha sufrido una transformación profunda, por lo menos, desde el discurso pedagógico por cuanto la acción del docente está, en buena parte, definida por la estructura y funcionamiento del sistema educativo en el que lleva a cabo sus actividades; las exigencias de un mundo en constante evolución requiere la revisión y actualización de sus funciones, superando la concepción añeja del docente como caja de depósito y distribución del saber.

En este sentido, toda construcción de conocimiento y, si es permitido decirlo, del uso de éste en la actualidad, conlleva tanto una redefinición del trabajo y de la profesión docente como de su formación y desarrollo profesional (Vaillant y

Marcelo 2001).

Actualmente el docente es solicitado para desarrollar nuevas y complejas acciones que reclaman de su atención como agente organizador del encuentro entre el estudiante y el conocimiento, con capacidad para renovar el ámbito escolar en sus estructuras más íntimas, capaz de estimular y mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, analizar el contexto en el que desarrolla su actividad, dar respuesta a la diversidad latente en los sujetos; reconocer otras inteligencias, otras capacidades, otras formas de expresión a través de lenguajes distintos a los convencionalmente utilizados por grupos mayoritarios; identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y maximizar los recursos disponibles; debatir y reflexionar acerca de conceptos como: discapacidad, integración, inclusión, accesibilidad, calidad de vida e interculturalidad, que no hicieron parte de la dinámica educativa en otros momentos históricos; y que hoy, son de suma importancia dentro del marco de los derechos humanos y del compromiso que la educación tiene con la sociedad en torno al reconocimiento de la diversidad; proponer, revisar y reformar, si es necesario, las políticas educativas que garanticen la inclusión de todas las personas a la educación y a la sociedad.

4.2.2 Educación inclusiva.

Este apartado contempla algunos hechos significativos que visualizan el proceso que permite crear las condiciones necesarias de una educación para todos. Pensar la educación inclusiva atañe a las diferentes esferas de la sociedad y del Estado; es por ello, que se presenta una generalidad del acontecer Latinoamericano para llegar a los postulados teóricos que orienta la construcción de una propuesta de educación inclusiva.

Nuestro país, como otros de América Latina, tiene una sociedad con serios procesos de desintegración, pobreza y desigualdad en la distribución de los ingresos, lo que conlleva la existencia de altos índices de exclusión. Todo parece indicar que la nueva economía mundial va a propiciar el aumento de las desigualdades y la fragmentación de la población. Fundación Ford (2004) citado por Blanco (2005). Luego de la Conferencia de Jomtien, muchos países han adoptado las políticas de la Declaración de Educación para Todos, también Colombia, sin embargo es interesante observar el contexto en que se produce la declaración y su aceptación por parte de nuestro país.

Para la época de la declaración, la superación de la guerra fría parecía abrir el camino para que la humanidad, por primera vez, priorizara los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos:

“[...] Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo -mucho de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elementales- es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.” (Unesco, 1990)

Casi veinte años después es claro que el camino aún es largo, que la guerra y el hambre siguen siendo la cotidianidad en muchas regiones; no obstante, hubo transformaciones que es necesario analizar de cerca, una de ellas tiene que ver con la educación.

4.2.2.1 La educación en la declaración de Jomtien.

En la declaración de Jomtien se hace evidente la transformación del papel que juega el Estado nación, expresado en las acciones de los diferentes gobiernos. El

nuevo papel del Estado nación, además de no oponerse a la libertad que requiere el movimiento de capitales, es el de convertirse en un ente administrativo eficiente de los recursos públicos, para paliar los desequilibrios que el mercado tiende a aumentar. Sobre la principal responsabilidad de los gobiernos firmantes de la declaración se argumentan: “[...] *los gobiernos nacionales tienen la responsabilidad principal en la coordinación del uso efectivo de los recursos internos y externos [...]*” (Unesco, 1990) refiriéndose a los recursos para alcanzar la meta de educación para todos. Sin embargo, el diseño de los planes de acción de cada país debe incluir a toda la sociedad:

“En el diseño del plan de acción y en la creación de un contexto de políticas de apoyo para la promoción de la educación básica, debe considerarse el uso máximo de las oportunidades para ampliar la colaboración existente y para reunir a los nuevos involucrados: por ejemplo, la familia y las organizaciones comunitarias, asociaciones no gubernamentales y voluntarias, sindicatos de docentes, otros grupos profesionales, empleadores, los medios de comunicación, los partidos políticos, las cooperativas, las universidades, las instituciones de investigación, los organismos religiosos, las autoridades educacionales y demás servicios y departamentos del gobierno (trabajo, agricultura, salud, información, comercio, industria, defensa, etc.). Los recursos humanos y organizativos que representan estos colaboradores internos necesitan movilizarse efectivamente para jugar sus roles en la ejecución del plan de acción. Los convenios para acciones concertadas a nivel de la comunidad, intermedios y nacionales deberían estimularse: pueden ayudar a armonizar actividades, utilizar elementos más efectivamente y movilizar recursos adicionales financieros y humanos cuando sea necesario.” (Unesco, 1990.)

El interés de la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos fue involucrar, con poder de acción y decisión, a más actores sociales en la universalización de la educación básica, para convertirla en una cruzada mundial en favor del cumplimiento del Derecho a la educación.

Con Jomtien se definen la educación básica como un tipo de educación que debe lograr que cada estudiante alcance las Necesidades Básicas de Aprendizaje, que se identifican como: sobrevivir, desarrollar capacidades propias, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar

decisiones informadas y continuar aprendiendo (Torres, 2002). Además la declaración plantea:

La intención de formar ciudadanos, que sean capaces de hacer frente a problemas sociales como la pobreza, la desigualdad, crisis económica y el daño ambiental entre otros con el vigor y la determinación necesarios.

Aunque los Estados requieren ciudadanos con conocimientos y capacidades esenciales; más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica y aún completándolo no se evidencia el logro de estos conocimientos y capacidades, situación que desde lo declarado debe cambiar.

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos para mejorar sus condiciones de vida.

Que los individuos aprenden mediante la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

La experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos en un objetivo alcanzable.

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos.

La sociedad debe proporcionar, además, un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica. En cada nivel de la educación debiera ser posible establecer un estrecho contacto con el conocimiento tecnológico y científico contemporáneo.

La necesidad de oportunidades de formación para las mujeres.

Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

La educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.

Los países menos desarrollados o con problemas de deuda, tienen necesidades particulares, que deben ser priorizadas en el apoyo internacional a la educación básica durante el decenio de 1990.

Al leer la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se entiende que las reformas educativas surgen gracias al, cada vez mayor, grado de consciencia que alcanzan las sociedades del mundo sobre la complejidad del momento histórico que vivimos y el papel que juega la educación. Momento en el que hay poco o nulo acceso a la educación por parte de los niños, especialmente de las niñas, el preocupante índice de analfabetismo, la deserción escolar y la desigualdad en oportunidades imperante entre los seres humanos. Por lo tanto, es responsabilidad de la misma sociedad -en cabeza de sus gobernantes- que se cuestione tomar medidas rápidas que permitan equilibrar y contrarrestar estos problemas. Las políticas asumidas y adoptadas luego de las recomendaciones de

la Conferencia Mundial de Educación para Todos Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje de Jomtien, son los paliativos, soluciones de carácter universal a estos problemas que parten del análisis de la realidad que vivía el mundo en materia de educación.

El marco de acción de estas políticas educativas propuso reformas que replantearon la educación como derecho fundamental de todo ser humano - hombre o mujer en cualquier momento de su ciclo vital- con una identidad cultural propia; que debe ser valorada y respetada en todo el mundo. Se asumió que la educación es el elemento primordial del progreso tanto personal como social, con el que se puede enfrentar y disminuir la pobreza. Es así, como el fin primordial de la política educativa planteada en Jomtien, es garantizar que todo ser humano satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la perspectiva de una educación que transforme y desarrolle a los individuos y a las sociedades dentro de un mundo mejor, sin guerras, sin el fantasma de la destrucción nuclear. Para lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje se debe garantizar y generalizar el acceso a la educación; en principio a la educación básica, en igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo.

Con el ánimo de hacer realidad estas políticas fue necesario buscar estrategias afirmativas que lo permitieran. La estrategia más viable fue el interés de las naciones por evidenciar y alcanzar la meta de la educación para todos a través de la participación activa y clara de las diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales: maestros, padres de familia, estudiantes, sociedad civil; en la elaboración, planeación y ejecución de las políticas educativas. La política educativa planteada en Jomtien propendía por la ayuda de diversas organizaciones internacionales que respaldaran e incrementaran los recursos que se asignaban a los países pobres, para poder adelantar y financiar programas educativos eficientes y eficaces en la perspectiva de alcanzar una educación para todos.

Mirar el actual panorama de la educación en Colombia, puede mostrar que algunos de los planteamientos hechos en la declaración de Jomtien son ahora claves en la formulación de políticas públicas y de indicadores para la educación; sin embargo, no han sido únicamente las recomendaciones de organismos como la Unesco las que han dado lugar a los cambios en las políticas educativas de los últimos años.

Las transformaciones que ha tenido nuestro sistema educativo (recordemos la Ley 115 de 1994) obedecen a múltiples factores, todos ellos no necesariamente positivos; pero es indudable que las certezas sobre educación están revaluadas y que una mirada cada vez más amplia nos permite reflexionar sobre la educación como elemento sustancial, como fin y como medio, en la búsqueda de un futuro de bienestar humano, que vaya mucho más allá de la estabilidad económica.

4.2.2.2 Educar desde la perspectiva de la educación inclusiva

Para esta investigación, la educación inclusiva se reflexiona desde los planteamientos realizados, entre otros, por Pilar Arnaiz (2003), Carlos Skliar (2007-2008), Mel Ainscow (2003), Rosa Blanco (2005); junto a la experiencia desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional. En este sentido, la educación inclusiva es una mirada y una acción crítica hacia la educación misma, los procesos de socialización y las diferentes visiones de mundo. Desde una postura posestructuralista, los conceptos y categorías son elementos de investigación inacabados, que se construyen a través de discursos y prácticas sociales complejas, que deben ser miradas desde diversas ópticas sin pretender agotar la realidad, ni alcanzar una sola verdad.

El proceso de conformación del concepto de educación inclusiva va junto a transformaciones políticas, sociales y culturales; surge con los debates sobre la educación como un derecho humano, base de una sociedad más justa,

democrática y solidaria. La educación como derecho implica un momento de la humanidad en que el desarrollo humano es el objetivo primordial de toda sociedad, y entendiéndolo como un proceso social y cultural, no individual, en que la educación debe estar al alcance de todos. En este marco, el respeto por la diversidad, entendida como un elemento fundador de lo humano, cobra una importancia central al pensar la educación.

La educación inclusiva es un término que emerge, en la medida en que las prácticas educativas han aportado a redefinir la diversidad con el propósito de hacer visible lo que por mucho tiempo fue negado, maltratado y marginado. Los primeros usos del término hacían referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema escolar. La necesidad de ampliar el término de educación inclusiva a todo proceso educativo, da comienzo a la búsqueda de estrategias para que la educación esté al alcance de todos, en el marco de la cultura y la diversidad. La educación vista de esta forma pretende la creación de ambientes inclusivos en el respeto, entendimiento y protección de la diversidad; además la educación se comprende como un proceso interrelacional que va mucho más allá de lo escolar. La escuela, entonces, debe ser una institución que no impone requisitos de entrada, ni mecanismos de discriminación de ningún tipo, que debe responder a las necesidades y expectativas de estudiantes, familias y culturas; garantizando el acceso y la permanencia efectiva en la educación.

Vivir, comprender y reflexionar la educación inclusiva conlleva una serie de cambios en las concepciones de desarrollo, equidad, participación, y reconocimiento del otro y de su individualidad; donde la educación, desde una acertada formación de maestros, es la estrategia social para alcanzarla. Por lo anterior, es válido decir que la inclusión o la educación inclusiva es un proceso complejo, por los múltiples factores que debe tener en cuenta, es un proceso permanente, interminable de búsqueda de las mejores formas para responder a la

diversidad, es un identificar y eliminar barreras, es el permitir la participación, reconocimiento y desarrollo de todos los estudiantes sin importar su condición o capacidad, es responder desde la educación local a la educación universal, a la educación para todos. Se trata de ver la educación inclusiva como una utopía alcanzable, en la medida en que se trabaja todos los días por y desde ella; no puede verse desde el desarrollo y progreso, sino desde el orden social y cultural y desde el reconocimiento de uno mismo como ser diverso.

La educación pensada desde la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y a las desigualdades presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Si la educación actual no es capaz de contribuir a superar las desigualdades y reducir la brecha social, se hace necesario realizar mayores esfuerzos para que se convierta en factor de mayor equidad social. A pesar de ello, aun hay mucha confusión sobre el término mismo de inclusión. Por una parte se asimila la educación inclusiva a la integración de niños con discapacidad ó con necesidades educativas especiales en la escuela corriente; se confunde inclusión con integración, que como afirma Blanco (2005:51) “*Se trata de dos enfoques con visión y foco distintos*” afirma la autora que esa confusión lleva a que se trate la educación inclusiva como parte de la educación especial; invisibilizando diversas formas de discriminación negativa que presenta la escuela.

En este sentido, es importante retomar algunos postulados acerca de la integración y la inclusión. La integración, se enfoca hacia las personas en situación de discapacidad, se conforma como un movimiento reivindicativo de los derechos de las personas de ser parte integrante de la sociedad en todos los aspectos, incluida la educación y las instituciones escolares. El enfoque de la integración se dirige hacia los cambios que requiere la educación especial como ámbito dentro de los sistemas educativos. La integración no pretende transformaciones estructurales.

La inclusión, por su parte, es una concepción de la educación como derecho humano fundamental, por ello la inclusión pretende la educación de calidad para todos, no solo para los que tienen necesidades educativas especiales. La educación inclusiva es un enfoque de la política educativa general, que va más allá de los estamentos burocráticos encargados de la educación especial. La inclusión se propone como visión de sociedad, que busca transformar la cultura y las prácticas sociales, la educación inclusiva se piensa como estrategia para los cambios estructurales que requieren las sociedades contemporáneas. Como afirma Blanco:

“[...] En la inclusión, sin embargo, la preocupación central es transformar la cultura, la organización y la práctica educativa de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. En este caso, a diferencia de lo ocurrido en las experiencias de integración, la enseñanza se adapta a los niños y no estos a la enseñanza. La atención de los niños con necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la diversidad de todo el alumnado; todos los niños, y no solo aquellos con alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas. En el enfoque de la inclusión el problema no es el niño, sino de la escuela o el sistema, por ello es preciso identificar y eliminar, ó minimizar, las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de numerosos alumnos. Las barreras se encuentran en las personas, en las políticas, los sistemas educativos y las escuelas.” (Óp. Cit: 53)

Pensar la educación inclusiva es preguntarse por las estrategias pedagógicas en las aulas, la adecuación del currículo a las necesidades de los estudiantes, la capacitación de los docentes para una educación de calidad, la presencia de la cultura en la escuela, el papel de la familia como institución, la diferencia del Otro como capacidad; y en definitiva mantener una constante actitud crítica y constructiva a los procesos educativos desde el ámbito local, sin perder de vista la universalidad.

Todo ser humano tiene el derecho a formarse por medio del desarrollo armonioso de todas sus capacidades. La educación para todos implica la accesibilidad que todo sistema educativo debe asegurar a los ciudadanos, teniendo en cuenta, respetando y potenciando las diferencias de tipo poblacional, creencias, género, edad, características físicas, culturales y sociales. Es en medio de la diferencia que se hace efectivo el desarrollo humano, es gracias a la diferencia que el diálogo, la acción y la solidaridad transforman la realidad; entonces es la diferencia la que permite construir espacios de educación inclusiva. Aquí cobra mayor significado el término usado más recientemente *capacidades diferentes*¹² o *capacidades diferenciales* dentro de los procesos educativos.

En el compartir permanente, en el estar juntos, en el aprender del otro y con él otro surge una clara pregunta que debe orientar la educación, la pedagogía y la formación de docentes ¿qué pasa entre nosotros estando juntos? Esta pregunta nos lleva a pensar cuáles serían esas acciones que caracterizan el proceso educativo y pedagógico en la llamada educación inclusiva. Para plasmar las acciones nos apoyamos en Skliar, C. (2007 a) cuando afirma que:

“Habría que pensar quizá que la inclusión no es simplemente una contra-cara, en un cierto sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión pues, sino, estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros [...]”

La educación desde una mirada de lo humano como un universo complejo, en que cada individuo tiene capacidades diferentes y por lo tanto necesidades de aprendizaje no homogéneas; nos lleva a reflexionar sobre cómo se construyen ambientes educativos en que las relaciones sean más solidarias y horizontales. Las personas no son las que deben adaptarse a las condiciones de una educación

¹² Concepto fundamental generado para recomprender los procesos de inclusión desde los enfoques centrados en la valoración del otro como sujeto social que se constituye como tal en la interrelación permanente con la cultura. (Jutinico, M., García, D., y Rodríguez, N. 2008)

diseñada en función de una parte de la sociedad; por el contrario, la organización social, y en ella los sistemas educativos, deben ser los adecuados para que la diversidad permita la permanente construcción y reproducción social con cabida para la creación y la transformación. Las necesidades particulares y las características propias de cada persona conforman una compleja red de necesidades colectivas, a las que los procesos educativos deben darles cabida y atención. En esos términos se darán los parámetros de calidad educativa, dentro de una sociedad capaz de satisfacer las necesidades de todos sus miembros, como un paso hacia una sociedad inclusiva.

La educación inclusiva no debe verse como una acumulación de etapas o niveles burocráticos de aprendizaje, más bien es un tipo de miradas y de acciones de todos y para todos. Se trata de un proceso articulado, acumulativo, progresivo que acompaña los cambios físicos, emocionales, culturales de las personas durante su ciclo vital. En la dimensión individual tales cambios son experimentados a ritmos, especificidades y estilos propios en cada persona, en cada grupo, en cada cultura. **Entonces, no puede plantearse la educación inclusiva como un modelo a seguir, -homogéneo- para todas las sociedades,** es por el contrario, un conjunto de orientaciones y preguntas que ofrecen el camino a la construcción de variadas propuestas, que deben ser flexibles, para una educación de calidad, basada en el respeto a la diversidad, en la necesidad del diálogo y la interacción para el acceso y re-creación del conocimiento.

La educación de calidad para todos significa la construcción de procesos de formación a lo largo de toda la vida, para el desarrollo de las plenas facultades humanas, expresadas en las diversas formas que hacen tan variada y rica la personalidad y la cultura. La diversidad y las diferencias no pueden verse como deficiencias. Ser diferente ni quiere decir ser socialmente deficiente, ni ser menos humano que los demás. Es una visión excluyente la que presupone como válidas, únicamente, las características del grupo humano que las define; haciendo ver al

diferente como un ser carente de habilidades y posibilidades. Un mundo incluyente acepta, valora y reconoce las diferencias entre individuos y grupos como una expresión de la heterogeneidad y la riqueza humana. No se trata de negar el conflicto, ni creer que la armonía es un momento de quietud; lo inclusivo es el camino a construir sociedades capaces de resolver los conflictos desde el diálogo, la solidaridad y la comprensión; como afirma Steiner: “*Creo que el trabajo de un profesor consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo.*” (Steiner, citado por Skliar, 2007 b: 40)

Se debe tratar de desechar la polaridad presente en nuestra historia cultural y educativa en relación con el par racismo-tolerancia¹³, como la única forma de relacionarnos con los otros, lo que conlleva a un lenguaje de la ética antes que un lenguaje jurídico; en tanto lo que prima es una responsabilidad educativa universal en relación al otro (parte de una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro) es decir, no plantearle condiciones imposibles que lo dejen en posición de deudor. (Skliar, 2008).

Con lo argumentado hasta ahora, es posible comprender que una educación de calidad coincide con una dinámica de modelos sociales, políticos y económicos abiertos y flexibles, que en sí mismos sean inclusivos. Es difícil alcanzar transformaciones, del tipo que requiere la educación inclusiva, en un único sector social. El campo de la educación es primordial en este esfuerzo, en la medida en que se convierte en un generador de cambios profundos y duraderos hacia toda la sociedad. Sin embargo, no es posible pensar la educación inclusiva sin que la sociedad, en su conjunto, garantice formas óptimas de participación política, cultural y económica. Es la sociedad como sistema la que puede permitir el desarrollo de las facultades físicas, biológicas, comunicativas, éticas, espirituales,

¹³ Término utilizado por Skliar, C para hacer referencia a que estos, vocablos, no pueden ser los únicos modos posibles de relación con los otros.

estéticas, intelectuales y emocionales de todos los ciudadanos sin distinción de ningún tipo.

Deriva de este planteamiento otra característica de la educación inclusiva: ella no es exclusivamente un proceso que finaliza en la adaptación de un sujeto a la escuela; es promotora de personas capaces de participar en la creación de nuevas formas de organización y estructura social. Desde las características propias de cada persona, la sociedad debe facilitar la formación intelectual y ética, que responda al sentido de vida que busque cada quien. Todos tenemos derecho a participar en las decisiones políticas, administrativas y económicas que afectan nuestra vida. Siendo así, la reflexión y la acción en torno a la educación inclusiva contribuyen a la eliminación de barreras materiales y administrativas que dificultan el acceso y progreso de las personas en los procesos de formación. De ella hace parte la arquitectura de ambientes humanizantes, que estimulen a docentes y estudiantes a formas relacionales creativas, que fortalezcan el autoestima, en un medio de reconocimiento y respeto mutuo, con una comunicación abierta entre todos los actores de la relación pedagógica.

La comunicación debe ser interna y externa al sistema escolar. El concepto de comunidad educativa debe trascender el discurso y la norma, para convertirse en una red de acción social concreta y significativa para los sujetos. Las comunidades educativas utilizan y se potencian mediante los recursos educativos tangibles e intangibles que están dentro y fuera de las instituciones educativas formales. **Un paso primordial para la educación inclusiva es el fortalecimiento de la comunidad educativa, a través de la cercanía, el diálogo y la relación con la familia.** Ninguna de las instituciones presentes en la comunidad educativa (familias, escuelas, estado, sociedad civil, grupos religiosos, entre otras) puede adjudicarse el liderazgo absoluto de la misma; es la conformación de las diferentes comunidades, la que determina liderazgos temporales. Un ejemplo claro es la necesidad que sea la escuela como institución, la que lidere los procesos de

inclusión, mucho más si tenemos en cuenta su protagonismo en los procesos de exclusión.

Para ser llevadas a la práctica las principales características de la educación inclusiva, como es vista hasta ahora, es necesario realizar acciones de renovación y fortalecimiento de los diseños curriculares, de los modelos pedagógicos, de la formación y actualización de los docentes, de sus roles y capacidades, de la gestión de los recursos de conocimiento, financieros, materiales aplicados en los procesos educativos.

La educación es un bien humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal; todas las personas tienen derecho a ella, como parte del proceso esencial de humanización. Aquí, retomamos el planteamiento de Tomasevski, K (2004) que afirma que así como el derecho a la vida implica que los Estados deben asegurar el ejercicio pleno del derecho, sin definir el estilo de vida elegido por cada persona o comunidad; el derecho a la educación debe ser garantizado sin imponer estilos o formas únicas de conseguirla. El derecho a la educación implica una educación de alta calidad, acorde a los deseos y aspiraciones de los pueblos. Además se refiere a aprender a desarrollar las capacidades de cada persona. Sin el acceso a la educación se hace poco probable el acceso a los demás derechos que otorga la ciudadanía.

La educación en derechos humanos debe estar presente en todos los contextos y procesos educativos, como la familia, la comunidad y las instituciones e involucrar todo sistema educativo. La educación hace posible el ejercicio de otros derechos, de allí la importancia primordial de ejercer el derecho a la educación; sin él no se puede pensar en el derecho a la participación, a la no discriminación y a la construcción de la propia identidad. Como afirma Blanco:

“El derecho a la participación y a la no discriminación significa que ninguna persona debería sufrir ningún tipo de discriminación para participar en las

diferentes actividades de la vida humana, que en el ámbito educativo quiere decir que todos los niños y niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de cuál sea su origen social, cultural y sus características personales. Por ello, la escolarización en escuelas ó grupos especiales con carácter permanente debe ser una excepción, y habría que asegurar que la enseñanza que se ofrezca equivalga al currículo común tanto como sea posible". (Óp. Cit: 54).

La educación inclusiva es un camino para superar la exclusión social frente a la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades (Vitello & Mithaug, 1998, citados por Blanco Óp. Cit: 55). Sin embargo, sin reformas estructurales a los modelos políticos y económicos de los Estados, la educación inclusiva no va a pasar de ser un nombre más para programas de los ministerios de educación.

4.2.2.3 Las instituciones y los docentes desde la educación inclusiva.

Como veníamos diciendo, la educación inclusiva implica una transformación de la cultura y funcionamiento de las instituciones educativas. La formación que entiende la escuela como escenario integral puede ser la estrategia para comenzar el cambio de prácticas y actitudes. Este escenario implica las relaciones al interior de la escuela y las de la escuela con el medio donde existe: las familias y la comunidad. *"Si bien, la escuela ha tomado vida propia no se pueden desconocer los hábitos comunes de acción y las interrelaciones estrechas que existen entre las dos (familia y escuela) [...], las relaciones entre estos dos ámbitos se debaten entre la competencia y la colaboración"* (Gaitán, 2007).

La comprensión de la anterior relación debería ser habitual y dada por hecho en la dinámica escolar; sin embargo, la poca referencia y reflexión que se hace de estos temas en la formación inicial de maestros, derivan en unas prácticas pedagógicas centradas en lo disciplinar y académico pero con carencias en la mirada sobre la importancia del contexto familiar en el desarrollo y desempeño de los estudiantes. Además de la formación inicial los docentes requieren de apoyo para dar

respuesta a la diversidad de los estudiantes. Comenta Torres, R (2004) al respecto de las condiciones en que laboran los docentes:

“Un estudio encargado por Unesco y Unicef en 1994 sobre las condiciones de la enseñanza primaria en 14 países en desarrollo revelaba, entre otros: la alta inestabilidad del personal docente; países en los que 60% de los docentes sólo han completado la escuela primaria y 20% a 30% no tienen formación para la docencia; la mayoría enseña entre cinco u seis horas por día, a menudo en dos y tres turnos; aulas que ni siquiera tienen una pizarra, una mesa, y una silla para el docente, el tamaño promedio de la clase en el primer grado va de 25 a 112 alumnos”

Por ello es necesario contar con el apoyo y compromiso de todos los estamentos sociales, no exclusivamente con el trabajo de los docentes.

Los docentes y las instituciones que pueden hacer realidad la meta de una educación para todos, deben contar con el apoyo de profesionales con formación especializada para atender ciertas necesidades educativas de los estudiantes. Se puede integrar a la comunidad mediante centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias; no podemos perder de vista que el apoyo de los docentes que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad. **No se trata de sustituir a los docentes**, sino de convertir su labor en un trabajo conjunto de apoyo y análisis de los procesos educativos, para lograr los cambios necesarios que permitan el aprendizaje y la participación efectiva de todos: escuela, familia, comunidad.

En este sentido, “Las ideologías inclusivas solo pueden expresarse en términos revolucionarios, pues constituyen una amenaza potencial de los sistemas que temen su poder y potencia para limitar el individualismo y proyectar valores educativos. La revolución requiere visión: la imaginación es la clave, en lugar de ceñirse a procedimientos tradicionales” (Corbett, 1999. Citado por Arnáiz 2003).

Es así como “El problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y

no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que pueda adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea” (Echeita, 1994).

Analizando la complejidad de la Educación Inclusiva, - *tarea que compromete a toda la sociedad, trabajo colaborativo entre profesores, estrategias de enseñanza-aprendizaje, atención de la diversidad desde el currículo, administración y organización interna de la institución, colaboración escuela- familia, transformación de los recursos destinados a la educación y muchos más-* y, lo expresado por los últimos dos autores citados, podemos decir: Que solo un educador que vea en la práctica de la educación una política liberadora que le permita a los sectores vulnerables¹⁴, a partir de la concienciación, el empoderamiento y constitución como sujetos promotores de cambio social puede encaminarse hacia el reto, tan deseado, de la educación como utopía como educación para todos.

4.2.2.4 La educación inclusiva como utopía.

Pensar la educación como utopía no pretende llevarla al mundo de lo inalcanzable, sino ahondar en que se trata de un proceso siempre sin terminar, capaz de cuestionarse y transformarse a sí mismo. Las experiencias de muchas sociedades muestran que el proceso de reproducción social está mediado por la capacidad de adaptación constante de la sociedad como un todo. Aun tenemos tanto que aprender de miles de pueblos indígenas que, a pesar de las campañas sistemáticas por exterminarlos, sobreviven, se transforman y ofrecen opciones para toda la humanidad.

¹⁴ Cuando se habla de poblaciones vulnerables se hace referencia a los grupos sociales que presentan conflicto, deficiencia o carencia en temas relacionados con: la presencia institucional del Estado; asuntos ambientales y del entorno; de salud; de cultura y de educación.

Los nuevos debates sobre la educación deben partir de los estudiantes y los maestros, son los protagonistas del proceso (que de alguna manera somos todos) quienes deben, con su práctica cotidiana, construir los caminos. Son las comunidades las únicas que deben determinar qué quieren de sus escuelas y de todos los espacios educativos. La educación como derecho no puede lograrse mediante un decreto o un mandato internacional, por el contrario, es en la vida en que se hacen efectivas las futuros acuerdos sociales.

El problema de la educación no está afuera. Es la claridad de cada estudiante, de cada maestro, de cada comunidad, de cada familia, de cada institución; la que transforma la realidad. La educación como utopía propone usar la capacidad humana de imaginar un mundo y construirlo en colectivo. Debemos partir de la comprensión de nuestra historia, de la construcción de nuestra identidad y de nuestro territorio, no solo desde los pequeños límites nacionales, sino de nuestra identidad como humanos, del planeta como nuestro territorio. Ese puede ser el cambio que trae la globalización; la posibilidad de abrir nuestra mente, de hacernos conscientes del impacto de nuestra existencia para el planeta y la historia. Es esta la compleja apuesta de la educación inclusiva.

Este tipo de educación emerge, entonces, como una opción para eliminar las diversas formas de opresión que tiene la educación, en una lucha por crear un sistema de educación donde quepamos *TODOS* fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, dentro de una sociedad democrática. Es así, como desde su marco de referencia muestra una visión alternativa de futuro, que no puede olvidar los errores del pasado. Hace una crítica fuerte a las limitaciones de pensamiento de los docentes que condicionan su actuación frente a temas de desigualdad e injusticia.

La educación inclusiva tiene un fin claro; permitir que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características como ventana hacia la sociedad del

conocimiento. Es una cuestión de derechos, de equidad y de lucha ante la desigualdad.

Como filosofía defiende una educación eficaz para todos, reafirma que las instituciones educativas deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cual fueren sus características personales. Enfatiza en la necesidad de caminar hacia formas diferentes de actuación, más positivas.

Revisa el constructo social en torno al concepto diferente, (afectado por prácticas de segregación, desvalorización y actitudes sociales negativas) que ha sido anclado a merced de los cambiantes contextos políticos, sociales y económicos y con una naturaleza muy marginal y discriminatoria (Biklen, 2000 citado por Arnáiz 2003).

Los estudiantes diferentes estimulan a los docentes a romper el paradigma de escolarización tradicional obligándolos a buscar otras formas de enseñar. Por eso la inclusión explícita que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos no solo a los marcados como diferentes.

Para dar respuesta positiva a todo lo anterior, la Educación Inclusiva, Delors (1996) plantea cuatro pilares básicos en los cuales se centra la educación de una persona durante el ciclo vital: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que ningún docente comprometido e involucrado en ella puede pasar por alto.

Es importante conocer que las causas fundamentales de la aparición de la educación inclusiva son de dos tipos: El primero, el reconocimiento de la educación como un derecho y, el segundo, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las instituciones educativas.

4.2.3 Familia y educación.

La familia es una categoría de análisis tan compleja y esencial como toda institución social. Sin embargo, cada persona puede referir su experiencia familiar con bastante claridad, incluso cuando ésta ha sido una forma de ausencia. La experiencia familiar es el espacio cotidiano, común y diverso de los seres humanos, casi se puede afirmar que toda persona convivió o convive con una familia. Pero es diversa, pues la vida familiar es una situación diferente y cambiante para cada persona. La familia, así como la escuela o el Estado, no son conceptos terminados, se enriquecen con cada nueva mirada, a la vez que complejizan cualquier comprensión de lo humano, en la medida en que se construyen y reconstruyen con cada experiencia particular.

Hoy se denomina familia a la principal forma de organización de los seres humanos. Se trata de una agrupación social que se basa en lazos de parentesco. Estos lazos pueden ser de dos tipos: De afinidad, derivados del establecimiento de un vínculo socialmente reconocido (como el matrimonio o la adopción), y de consanguineidad, afiliación entre padres e hijos por ejemplo.

El estudio de la familia está presente en diversos procesos disciplinares, que le dan significado en la medida en que la construyen como objeto de estudio. Es así como sobre la familia hay trabajos desde la medicina, la psicología, la antropología, la sociología, la economía y la ciencia política. Para este estudio, en particular, nos interesa el trabajo desarrollado dentro de las ciencias humanas y la educación.

La comprensión de la familia como concepto para ser rastreado en los procesos de formación de maestros, implica reconocer las tendencias que afirman de una parte, que la familia refleja la evolución del contexto social y de otra que la familia es el primer agente educativo y contextual de la persona (Gómez, 2002: 219).

Para llegar a comprender el concepto de familia es necesario preguntarse qué dinámicas, qué sobreentendidos hay en torno a las estructuras, las funciones y los procesos a través de los cuales las personas configuran la experiencia de ser familia. La cotidianidad del término puede dificultar la mirada profunda a los significados que tiene en cada proceso formativo. Familia y comunidad son realidades interactivas que no terminan de comprenderse. Imaginarios, creencias y valores son creados y recreados a través de la interacción familiar, aunque a veces consideremos que es un lugar común, conformado de antemano. La función socializadora del hogar y su tarea educativa es un campo con amplias posibilidades de exploración, descripción y explicación; y este momento muestra una necesidad creciente de preguntarse por la familia, por su dinámica y por la forma cómo es asumida en los procesos educativos.

Como esta investigación se propone identificar, relacionar y problematizar el concepto de familia en los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Donzelot (1979), nos brinda un estudio acerca de ella en los siglos XIX y comienzos del XX. El trabajo realiza un seguimiento a los procesos de transformación de la familia durante un siglo, pero se centra en su ideal ser, en las acciones de control social sobre la familia y sus integrantes y en la articulación de esta institución con el conjunto de la vida social. Es interesante la lectura que éste autor hace de la conexión entre la institución escolar, la familia y la salud pública.

La familia ha sido resituada como una organización que cumple, y ha cumplido, un activo papel en la construcción del cambio social; lo anterior se debe a la discusión, a la investigación, a las rupturas teóricas en la investigación antropológica y sobre todo a la contribución de las prácticas sociales.

El anterior es, primordialmente, el sustento teórico sobre la narrativa moderna de la historia de la familia y el esquema que permite plantear los cambios

sociológicos: Familia tradicional (amplias unidades extensas, cargadas de funciones sociales e inmersa en una densa red de relaciones de parentesco) versus Familia moderna (reducida a nuclear por la industrialización, replegada en sus funciones, aislada de las redes de parentesco)

En este marco, y desde un punto de vista político, la familia es "*un indicador del tipo de sociedad que se pretende construir*" se puede decir, que en el pensamiento conservador es la base natural para el establecimiento de un orden social, en el pensamiento liberal el garante de la propiedad privada, de la ética burguesa de la acumulación y barrera contra las intervenciones del Estado y una organización cuya desaparición está prevista en el horizonte del socialismo (Donzelot).

El autor nos traza en su obra "La Policía de las Familias" la insuficiencia de los dos principales análisis históricos, en relación con el papel y posición vital de la familia en tanto: "*Una se agota al definirla por la unilateralidad de una función de reproducción del orden establecido, de su determinación estrechamente política. Y la otra la dota de un ser propio, pero a costa de reducirla a la unicidad de un modelo cuyas variantes no están más que remotamente relacionadas con la evolución económica de las sociedades*".

Igualmente, nos muestra a una familia moderna que no se ha quedado anclada en la definición de institución reproductora del orden establecido, sino que se constituye en un mecanismo en el cual las intervenciones estratégicas del exterior¹⁵, se ajustan sobre los conflictos o diferencia, haciéndola actuar.

¹⁵ Las "prácticas de normalización" de finales del Siglo XIX son diferenciadas por el autor en tanto apunten a los sectores populares, "allí donde las normas emanadas del estado no son respetadas pues se acompañan de pobreza y de una supuesta inmoralidad" o a los sectores donde la familia da prueba de una capacidad de autonomía económica, donde la difusión de las normas se establezca a través de la relación entre la familia y la escuela o la medicina, reforzando la autonomía de aquella y evitando el "riesgo de la intervención pública". Donzelot, "El contrato y la Tutela".

En suma, las transformaciones económicas, sociales y culturales, ocurridas en la última mitad del siglo XX y las prácticas concretas de los individuos, han derivado en cambios profundos en los comportamientos familiares, re-significando los sentidos dados a la familia para poderla visualizar como un sujeto diverso, social e históricamente complejo surcado y construido por múltiples variables de clase, género, étnicas y regionales entre otras, que han permitido, categóricamente, alejarlo del modelo cultural de parentesco.

“Al hablar de la crisis de la familia, es necesario entender, que la referencia crisis no se hace para designar La familia como institución social, sino a un tipo terminado de familia, la familia extensa y la familia nuclear cristianas occidentales están haciendo crisis, aparecen múltiples formas de arreglo relacional familiar que responden a las necesidades contemporáneas, incluso se podría decir que muchas de estas formas no aparecen sino que se visibilizan, pues han estado presentes desde hace mucho tiempo, forman parte de las búsquedas organizativas de la institución familiar” (Gaitán 2007).

En este sentido, la familia está inmersa y participa de la fragmentación e inestabilidad de la sociedad global; por lo tanto, su estudio no puede ni debe separarse del análisis de los procesos de cambio que experimenta la sociedad contemporánea y mucho menos de las ideas de pensar las prácticas familiares sobre los hechos de parentesco, las relaciones de poder, el Estado y el desarrollo político y educativo de la sociedad.

De otro lado no perdemos de vista que:

“La familia sigue siendo la organización más básica y arraigada de la sociedad, llenando el espacio existente entre el individuo y el contexto mayor de las actividades de grupo, como trabajos, comunidades, actividades recreativas y las organizaciones sociales y económicas en las que todos participamos de forma interactiva. Durante la infancia, aprendemos de nuestras familias los modelos de conducta que van a influir en todas nuestras relaciones posteriores con otros individuos y con la sociedad en su conjunto” (Instituto Vanier de la familia en Canadá, citado por Gómez, 2002: 220).

De allí la importancia que cobra hacer el seguimiento de los dos conceptos, familia y educación inclusiva, en los procesos de formación de maestros; ya que no

puede pensarse una sin la otra, para transformar las prácticas educativas a corto y largo plazo.

El proceso de cambio que desarrollan las familias en su interior, evidente en medio de la crisis del fin del milenio, más allá de ser caracterizado, debe ser comprendido en el marco de una visión de mundo. Es necesario dar cuenta de los procesos de cambio, pero aun más urgente alcanzar niveles de comprensión sobre el sentido de esos cambios, las motivaciones, los caminos que se abren. Por eso la importancia de entender esas transformaciones dentro de la triada familia-formación de maestros- educación inclusiva para no perder de vista que:

“De los tipos de educación que vienen determinados por las diferencias de estímulos educativos, la educación familiar es el que primero se ha de considerar, por dos razones: en primer término, por una razón cronológica ya que de la familia recibe el hombre su ser y los primeros estímulos para su educación. En segundo término, porque los influjos familiares son los más extensos y los más hondos en la existencia humana, de tal suerte que su deficiencia cualitativa o cuantitativa produce perturbaciones o estados carenciales de orden psíquico que difícilmente se pueden remediar” (García Hoz, 1981: 436)

La relación entre escuela y familia no necesariamente es armoniosa, incluso en algunos casos es bastante conflictiva, y es precisamente esa relación la base de los procesos educativos en nuestra sociedad. Indagar sobre el concepto de familia que se maneja en los procesos de formación de docentes, es una forma para lograr la comprensión de la relación entre estas dos instituciones educativas. Más allá de determinar los diferentes conceptos que puede manejar un currículo, nos interesa comprender cómo se preparan los docentes para enfrentarse a la relación básica de los procesos educativos, cómo se les forma para relacionarse con el ámbito familiar en su labor cotidiana.

El Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva (Unesco, 2004) propone los siguientes aspectos claves en la relación entre educación, familia y comunidad; aspectos que tomamos como base para el análisis de la presencia de la familia, como concepto, en los procesos de formación de docentes:

La participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos. La educación no sólo es un tema de los profesionales.

Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden hacer variadas contribuciones. En especial, ellas tienen un conocimiento de sus hijos que los profesionales no tienen.

El desarrollo de la participación de la familia y la comunidad es un proceso paso a paso, que se basa en la confianza. Es necesario esforzarse para promover la participación de grupos marginados.

Hay veces en que las familias y los grupos de la comunidad pueden asumir un liderazgo activo que favorezca una educación inclusiva.

El derecho a participar de la familia puede incorporarse en la legislación o en el sistema local de administración escolar.

La comunidad también puede involucrarse con éxito en el sistema local de administración escolar o en el sistema educativo en su conjunto.

Las escuelas pueden asumir el rol de recurso para la comunidad ofreciendo servicios o actuando como base para otros servicios.

Las familias tienen grandes contribuciones que hacer a la educación de sus hijos e hijas.

Las alianzas sólo pueden ocurrir cuando tanto los profesionales de la educación como las propias familias respetan esta contribución y comprenden el rol que pueden jugar para hacer de esto una realidad.

Familia y escuela son el marco referencial para la incorporación de un nuevo ser humano a la sociedad:

“La familia es, pues, el primer contexto de desarrollo. Es un contexto en el que se producen los primeros aprendizajes y se inicia la socialización. Para ello, la familia organiza su entorno de modo espontáneo más o menos intencionado con contenidos educativos como el desarrollo de la motricidad, la adquisición del lenguaje, los hábitos de la vida diaria, la enseñanza de valores, la pertenencia a una cultura, el control emocional, el desarrollo de la motivación para el aprendizaje, la formación de sentimientos y actitudes, la capacidad de perseverancia. Estas primeras experiencias marcan unas huellas más o menos profundas, en función del estilo de ser y de funcionar de la familia y de la riqueza y tipo de estímulos educativos que haya recibido.” (Freixa, 2002: 221)

Este marco se encuentra a merced de los avatares impuestos por transformaciones diversas que han de asumir ambas instituciones si quieren responder a su tarea educativa y socializadora.

Al considerar las necesidades de los estudiantes, la educación inclusiva parte del reconocimiento de los derechos de los niños. Esto implica el reconocimiento de sus derechos básicos a un hogar, a una familia y a pertenecer a una comunidad local. Los sistemas educativos deben evitar las situaciones en que aíslen a los estudiantes de sus familias y comunidades para recibir la educación. El derecho a tener una familia solo tiene sentido, si se incluye plenamente al niño en el seno de su familia. Por otra parte, si el objetivo es una sociedad inclusiva, es necesario que esta comience en la familia. Las experiencias cotidianas en el contexto familiar son esenciales para el pleno desarrollo humano. (Unesco, 2004)

Los cambios de la sociedad actual son rápidos y profundos, los sujetos podrían no estar preparados para adaptarse a ellos en los diversos niveles (biológico, psicológico y social). La complejidad, cada vez mayor, de la sociedad, demanda una nueva visión educadora de la familia y la escuela, lo que exige su compromiso para trabajar unidas en un proyecto común. Las transformaciones sociales contemporáneas inducen a pensar que la familia es una institución que tiende a desaparecer, sin embargo:

“La familia ha cambiado porque la sociedad ha evolucionado pero sigue existiendo bajo otra realidad, otros modelos, porque constituye la base de cada sociedad. La familia es una institución permanente y universal ligada a su contexto social que se erige como agente y receptora de los cambios sociales. La familia recibe los cambios, los asume e integra en su núcleo, generando su propia evolución que repercute en sus miembros más jóvenes que se van incorporando al mundo social y, a su vez, estos van a promover nuevos cambios” (Freixa, Óp. Cit: 220)

Entonces se hace necesaria la reflexión sobre relaciones escuela-familia, en el contexto de los cambios que las afectan. Para ello, nos detenemos en algunos de los contrastes y cambios fundamentales que se están produciendo y repercuten en

la familia, y que pueden ser tenidos en cuenta en cuenta en las prácticas educativas. También, se considera que una intervención para la educación del futuro debe estar enmarcada en un enfoque interactivo, ecológico y comunitario para responder a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de todos los implicados.

Estos cambios, que afectan a la familia, se sitúan en dos planos: interno y externo: *Interno*: La familia necesita un marco de referencia para guiar, orientar y educar a sus hijos, porque sumergida en un mundo cambiante, cuya inestabilidad e incertidumbre fomenta inseguridad y miedo, se encuentra confundida; las viejas creencias, los valores vividos, en definitiva, la educación recibida no le sirve para educar a su generación actual. *Externo*: La familia se encuentra en medio de contrastes ante los cuales se siente sobrepasada y se pregunta cómo responder a las demandas de sus hijos que están fuera de los esquemas de sus propias experiencias y vivencias.

En este contexto, la familia tradicional aparece desdibujada, ha perdido sus antiguos puntos de sustentación, se han venido abajo los grandes pilares que sostenían sus creencias y cimentaban los roles atribuidos a los diferentes miembros de la familia, por ejemplo: el hombre, en la figura del padre, no representa la autoridad como pilar de fuerza y poder; la mujer, en la figura de madre, no representa el amor como pilar de sumisión y abnegación y la sexualidad, no representa lo puro y misterioso como pilar de reproducción. Esta situación le impide saber plantear pautas educativas que respondan a las necesidades actuales de sus hijos. En definitiva, la familia se encuentra buscando nuevos pilares donde asentar una nueva identidad. Una de las contradicciones que enfrenta a la familia y la sociedad contemporánea está expresada por Maturana (1992: 245)

“Uno puede mostrar que en el momento presente, en la infancia, los niños son constantemente invitados a compartir, a cooperar, a aceptarse a sí mismos en su

legitimidad total, a vivir su cuerpo en la relación con la madre como algo puro y hermoso. Y también uno puede mostrar que esto cambia radicalmente con la entrada del niño o niña a la juventud y vida adulta. En ese pasaje cambian las relaciones de convivencia, y se enfatiza la apropiación, la competencia, la lucha, y el éxito, en negación de los valores vividos en la infancia. Esta negación de lo que se aprendió en la infancia que surge con la vida adulta, da origen a sufrimiento. Muchas veces la conciencia del sufrimiento que esta contradicción trae, sin conciencia de la naturaleza de la contradicción que le da origen, lleva a intentos por resolverla recuperando los fundamentos matrísticos de la infancia mediante las acciones de guerra y de lucha propias de lo patriarcal que niegan lo matrístico. Pero estas acciones de lucha no resuelven la contradicción, y sí la reafirman.”

Desde otra perspectiva, la escuela, también se encuentra en una situación similar. Los viejos patrones educativos no le sirven para educar hoy. Siente la presión de las demandas que van más allá de su tradicional función transmisora de conocimientos y no se siente preparada para afrontarlas. Es un momento clave para aliarse y emprender juntas un camino que les permita crear una nueva concepción de la educación, desde una perspectiva comunitaria real donde el verdadero protagonista sea el sujeto. Este objetivo exige la elaboración de un proyecto educativo común entre familia y escuela. Los niños y jóvenes aprenden mejor cuando hay armonía entre las expectativas y las oportunidades de aprendizaje en la escuela y en otros espacios afectivos. Cuando las familias y los maestros trabajan juntos, el desarrollo del estudiante puede apoyarse, sus necesidades pueden satisfacerse más plenamente. También hay maneras simples de promover el desarrollo de los estudiantes mediante el reforzamiento de sus experiencias de aprendizaje en el entorno social más amplio. El sistema educativo puede apoyar a las familias para que ofrezcan oportunidades educativas apropiadas a sus hijos e hijas (Unesco, 2004).

En otras palabras, la familia y escuela tienen funciones sociales de corresponsabilidad. Ante la complejidad del mundo de hoy han de unir sus esfuerzos para lograr superar las dificultades que se les presentan, porque en última instancia su razón de ser está en la función educadora frente al protagonismo del sujeto durante su ciclo vital.

Los recursos audiovisuales y tecnológicos: televisión, video-juegos e Internet, entre otros están al alcance de los ciudadanos, modelando una nueva forma de concebir el mundo y sus valores. Es necesario, poner en contacto a los estudiantes con los conocimientos, entrelazados por la historia y la cultura, que se organizan en contenidos curriculares y se aprenden en la escuela, pero también, con el mundo que les rodea por medio de sus relaciones con el entorno, la familia, los iguales y los medios de comunicación, ayudándoles a analizar esta realidad a través de estrategias de aprendizaje constructivo. La escuela no puede perder de vista la influencia necesaria y determinante del entorno familiar y comunitario: *“la familia se presenta como una institución mediadora entre el individuo y la colectividad, como un puente por el que camina la persona para incorporarse al mundo social. Es un entorno que moldea a sus miembros proporcionándoles un bagaje, sea cual sea, que desarrollaran en su vida social.”* (Freixa, 2002: 220).

Las familias tienen conocimiento acerca del desarrollo de sus hijos, que es muy valioso para comprender sus necesidades educativas. Este conocimiento incluye información sobre su desempeño en el hogar y la comunidad, sobre su desarrollo, así como de sus deseos y puntos de vista. Los maestros que trabajan solamente en la escuela no pueden adquirir fácilmente este conocimiento sin la ayuda de la familia. Este conocimiento permite una mejor planificación así como también, una mejor comprensión del desarrollo del estudiante (Unesco, 2004). La familia transmite conocimientos que están dentro del ámbito de la historia familiar y le confiere una serie de características diferenciales fruto de las experiencias de las generaciones anteriores. En este sentido, es importante, crear dentro de la familia intercambios y comunicaciones sobre la historia de los parientes, la comunidad, la biografía familiar, que permitan tomar conciencia de la procedencia, la filiación y la identidad personal, familiar y social.

Tanto escuela como familia son realidades situadas que se estructuran en un tiempo y un espacio personal e histórico. En ese espacio el individuo toma

conciencia de sí mismo como sujeto individual y social. Como miembro de un grupo social, de una cultura, que podemos relacionar con “aprender a aprender”, como ser único y diferente, descubriendo la interioridad, las posibilidades y limitaciones, la realidad personal inmersa en una realidad social, en la que desarrolla su proyecto vital.

Para aprender a ser él mismo, el sujeto descubre sus peculiaridades y su ser en la diferenciación con los miembros de su familia. La identidad personal la adquiere en este doble proceso de descubrimiento de sí mismo y diferenciación del otro. De ahí la importancia de sus primeros contactos familiares para potenciar la realidad de su ser individual y personal. El niño aprende a ser sintiéndose querido, valorado, descubriendo que es digno de ser amado. El niño aprende a desarrollar habilidades y destrezas, observando, experimentando y descubriendo todos los objetos que encuentra a su alrededor. El niño aprende a hacer y a ser con sus más próximos, en la realidad cotidiana del hogar y de la escuela, cuando se le permite manipular, asociar y establecer relaciones entre diferentes elementos, estamos permitiendo que aprenda a hacer: *“el primer contexto social ajeno a la familia al que se incorpora el individuo suele ser una institución educativa formal (guardería ó escuela) y empieza así su itinerario formativo que se irá ampliando con su introducción en otros grupos sociales, como por ejemplo las actividades extraescolares.”* (Freixa, Óp. Cit: 222) La creatividad como capacidad, permite abrir hacia nuevas fronteras, se fomenta estimulando al niño a investigar, descubrir, explorar, experimentar, y en esta tarea pueden participar familia y escuela, por medio de estrategias innovadoras de trabajo común.

Favorecer una educación para la vida comunitaria, desde el ámbito familiar, es fundamental para que el sujeto aprenda a ejercitar la participación, la cooperación, el diálogo y la toma decisiones consensuadas y compartir los conocimientos y la vida, de forma que luego sea capaz de transferir estos aprendizajes a otros

contextos sociales. Así puede darse comienzo al diseño de una educación inclusiva para el futuro.

4.2.3.1 Formación docente y familia

En la formación de maestros, los planes de estudio, requieren contemplar la preparación en educación familiar que dote al docente de conocimientos y estrategias para concientizar e implicar a las familias en la vida educativa de los estudiantes, así como a los pedagogos de una preparación específica para la formación de padres. En este sentido, los profesores se convierten en agentes de participación, de cambio y dinamizadores de las relaciones entre la familia y escuela, que encuentra así su sentido como comunidad educativa. El sistema educativo puede reconocer que las familias tienen derecho a participar en las decisiones que involucran a sus hijos. Esto asegura que las decisiones se tomen con toda la información disponible. También permite a la familia abogar por los derechos de sus hijos durante el proceso de toma de decisiones. Aún cuando existe un reconocimiento creciente de que los padres, las familias y las comunidades tienen derecho a participar en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos, también existe el deber y la responsabilidad de que todos los involucrados con la educación aseguren que los derechos sean protegidos. Refiriéndose a los estudiantes con necesidades educativas especiales, Freixa afirma que:

“Las familias están empezando a ejercer estos nuevos derechos pero insisten en que estos derechos no son nuevos puesto que ya hace tiempo que están luchando por ellos mientras que los servicios están cambiando para incorporar plenamente a la familia y no centrarse únicamente en la persona con NEE. Poco a poco, se está dibujando un panorama con distintas iniciativas que promueven niveles distintos de colaboración la mayoría de ellas siguiendo una escala de menor a mayor participación. Esta colaboración se abre a las aulas, al centro, a la comunidad por ejemplo, a través de los grupos de presión.” (Óp. Cit: 236)

Las familias pueden abogar por los derechos de sus hijos, pero a veces existen circunstancias en que los deseos de la familia y los intereses del sujeto son

diferentes. Los sistemas educativos deben encontrar la manera de involucrar a las familias sin que este tipo de conflicto surja a menudo, así como de manejarlos cuando éstos surjan de la noche a la mañana. Esto solo es posible mediante una serie de pasos cuidadosamente planificados, dirigidos a crear relaciones de confianza con la escuela, los maestros y otros profesionales (Unesco, 2004).

La familia como primer ámbito educativo necesita reflexionar sobre sus pautas educativas y tomar conciencia de su papel en la educación de sus hijos. La complejidad de la realidad actual trasciende las dinámicas familiares y esto repercute en la vida del sujeto, conllevando problemas escolares y familiares que surgen en la realidad diaria: desinterés, falta de motivación, dependencia, bajo rendimiento, fracaso escolar y violencia, que no se pueden achacar a la sociedad en abstracto, a la familia, a la escuela o a los estudiantes, de manera independiente como “compartimentos estancos”, sino que la interacción de todos ellos es la que propicia esta situación. Como afirma el documento de la Unesco (2004) es necesario el trabajo conjunto entre familia y escuela para alcanzar el ejercicio efectivo de la educación como derecho: *“Aunque las familias y los grupos de padres se activarán a veces por sí mismos, es improbable que esto ocurra en lugares donde la familia ha perdido esos derechos. Por ello, puede ser necesario apoyarlos para que aboguen por sus hijos y para formar grupos de protección de sus derechos. Este proceso puede iniciarse con la implementación de estrategias sencillas a nivel de la escuela y la comunidad.”*

De ahí surge la necesidad de una formación específica en este campo de trabajo pedagógico, el familiar, para que cualquier intervención que se lleve a cabo tenga en cuenta la visión global de su contexto. El niño comienza su trayectoria educativa en la familia y la escuela complementa. Por tanto, familia y escuela son dos contextos próximos en la experiencia diaria de los niños, que exigen un esfuerzo común para crear espacios de comunicación y participación de forma que le den coherencia a esta experiencia cotidiana. La razón de este esfuerzo se

justifica en sus finalidades educativas dirigidas al crecimiento biológico, psicológico, social, ético y moral del niño, en una palabra, al desarrollo total de su personalidad. De la coordinación y armonía entre familia y escuela va a depender el desarrollo de personalidades sanas y equilibradas, cuya conducta influirá en posteriores interacciones sociales y convivencia en grupo, que crearán un nuevo estilo de vida.

Es necesario que la escuela y la familia se planteen como objetivo prioritario al sujeto como verdadero protagonista de su quehacer educativo; en el entendimiento que el sujeto es toda persona que participa de la vida familiar y escolar. Una nueva forma de enfocar la educación en la familia, ha de tomar conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios, esto exige una formación de los adultos (padres y maestros). Es a través de estos pasos iniciales que la familia puede desarrollar su confianza para trabajar en colaboración como socios igualitarios. En el largo plazo ésta construcción de confianzas mutuas producirá un sentido de apropiación y pertenencia que hace posible que la familia sea un aliado de la escuela y la escuela un aliado de la familia, en el pleno sentido de la palabra. Las propuestas han de ir enfocadas hacia intervenciones globales en las que se impliquen las instituciones sociales, escolares y familiares, desde una perspectiva interactiva, ecológica y comunitaria. Lo anterior exige posibilitar espacios de comunicación e intercambios que fomenten la participación y conduzcan a compromisos que enriquezcan la vida personal y colectiva de los implicados.

La familia juega un importante papel en este sentido, pero hay que ayudarla a tomar conciencia de ello. Los cambios de la sociedad actual deben encaminarla hacia una estructura participativa y de compromiso, de modo que cada uno de sus integrantes desempeñe su función, y tenga conciencia de su identidad individual como miembro de esa comunidad. Dentro de un clima de comunicación se establece pautas para la distribución y organización de tareas en función de las

necesidades y posibilidades de cada miembro. En este contexto, la comunicación adquiere un valor esencial si desea educar para la vida comunitaria, y se convierte en la mejor manera de superar dificultades, conflictos, contrastes y contradicciones de la realidad cotidiana que surgen de la propia convivencia del hogar, y fuera de él.

La experiencia temprana de formas de comunicación basadas en el diálogo y el consenso sustentará actitudes democráticas de participación, colaboración y cooperación. En consecuencia, este aprendizaje será reforzado en la escuela si pone en práctica actividades en las que los estudiantes trabajen en equipo, utilicen la negociación para resolver sus conflictos y pongan en práctica los valores de la vida comunitaria, en los que se han iniciado en el hogar. Es esencial que padres y profesores se pongan de acuerdo sobre cómo hacer efectiva la participación de la familia en la escuela, para que sus relaciones sean de ayuda frente a los desafíos que les presenta este mundo en cambio, lo que va a repercutir en la educación de los niños y puede dar coherencia a sus experiencias.

No se puede hablar de fomentar la participación activa de la familia en la comunidad escolar, sin una formación del cuerpo docente, poniendo a su disposición conocimientos, instrumentos y estrategias que faciliten su labor. De ahí que una propuesta de intervención para que sea efectiva, debe abarcar varios niveles: desde los espacios de formación de docentes hasta los niveles administrativos del sistema educativo. La disposición de la Universidad para introducir en los programas de estudio de los futuros maestros, planes de formación para la participación: escuela y familia, supone una respuesta de implicación y compromiso que muestra su sensibilidad por una apuesta de educación para el futuro.

Algunos de los elementos que debe contener la formación docente, que se preocupa por la vinculación de la familia en su labor, son:

Desarrollar la sensibilidad en los futuros maestros acerca de los cambios en las familias.

Conocer la importancia de la implicación de los padres.

Tener experiencias prácticas de trabajo con éstos.

Como objetivos específicos, los programas podrían plantearse:

Trabajar con distintos tipos de familias.

Desarrollar e implementar actividades para comunicarse con las familias.

Elaborar y poner en práctica proyectos que involucren a las familias.

Realizar reuniones de padres.

Conocer el amplio abanico de actividades o posibilidades que se realizan en las escuelas para integrar a los padres.

La formación de los docentes para la participación educativa de la familia mejoraría la tarea educativa que tienen ambas instituciones. Desde este enfoque, el rol del docente es de mediador entre la cultura escolar y familiar. Se superarían los temores de los docentes a la intromisión de los padres en sus tareas y se interpretaría la participación en el sentido de colaboración y apoyo mutuo para diseñar de forma conjunta el proyecto común de educar a los estudiantes para ayudarles a crecer y desarrollar su proyecto vital, introduciendo estrategias para adaptarse a los retos que se les presentan. Por otra parte, los padres se sentirán involucrados en la trayectoria escolar de los hijos de forma efectiva. En esta línea, el docente también tendría un papel importante en el diseño de programas de formación en este nuevo campo educativo que surge como demanda social.

Desde los espacios de formación docente, es preciso encontrar un sistema que facilite la comunicación entre la escuela y la familia, basado en los presupuestos que fundamentan el sentido de comunidad, caracterizado por la participación y el compromiso común hacia una acción conjunta. Se hace necesario facilitar el

encuentro entre padres y profesores, donde pongan de manifiesto el deseo de buscar formas innovadoras de fomentar la participación, así como de crear un clima abierto de comunicación en el que se expresen los problemas, inquietudes, temores, miedos e inseguridades, y mutuas necesidades de ayuda y colaboración.

La visión de un trabajo en colaboración mutua, parte de un concepto de cambio y mejora de la realidad, que puede ser modificada, a través de la acción conjunta de todos los implicados, a la vez que repercute en una mejora de la calidad de la enseñanza y de la vida escolar.

Uno de los elementos primordiales para invitar a los padres a la participación en la vida de la escuela, es proporcionarles información, por ejemplo, en relación con el apoyo académico que pueden brindar a sus hijos, sobre la articulación entre los proyectos y actividades educativas con sus dinámicas familiares, apoyos y orientación acerca de créditos y becas estudiantiles que puedan favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, entre otros temas.

El planteamiento de las desigualdades en educación hay que situarlo en un ámbito social y cultural amplio, no podemos aventurarnos a decir que las desigualdades se pueden solucionar solo desde la escuela, por lo relacionada que está con las condiciones y estatus sociales; pero sí puede mejorar aspectos y medios relacionados con la escuela para permitir a los estudiantes proseguir sus estudios: Un paso puede ser implicar a los padres en esta tarea educativa. Cuando los padres participan en todos los aspectos de la vida dentro de la escuela se incrementan los efectos positivos sobre el rendimiento de sus hijos, eso nos muestra el valor de su apoyo en la tarea educadora, esta necesidad no es novedad. Sumado a lo anterior, no se debe olvidar que *“los niños no pueden estar ausentes de las conversaciones que tienen que ver con ellos, los adultos no pueden decidir qué hacer con ellos, aquí estamos hablando de espacios de concertación, de inclusión; excluir quita los derechos incluir los restituye”* (Gaitán,

2007). En estas últimas décadas, ha sido recogida en diversas leyes, la necesidad de la coordinación entre la familia y la escuela para diseñar un proyecto educativo común, pero cuyo objetivo es la educación holística de todos los estudiantes. Pero, aunque en todos los centros existen Consejos directivos y Asociaciones de Padres, no todos funcionan de forma dinámica e impulsora de la participación de estos últimos, lo que invita a reflexionar sobre medidas innovadoras a utilizar.

Esta época presenta un nivel de exigencias a la familia y la escuela que reclama la preparación y formación de un nuevo estilo educador basado en un aprendizaje para la inclusión, a la que padres y profesores están llamados a responder con el compromiso de participar en esta tarea común, cada uno desde su ámbito de conocimiento y experiencia para atender a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de los niños y jóvenes; todos los implicados en la comunidad educativa.

Es necesario, abrir las ventanas a la construcción de una nueva concepción de familia y escuela en su tarea educativa, ambas instituciones requieren una modificación y adaptación a un nuevo estilo de educación y sobre todo una actitud abierta a la formación de sujetos para la vida social.

4.3 Marco normativo.

La educación en Colombia, actualmente, se sustenta en la Ley General de Educación, 115 de 1994, la cual es considerada de manera amplia entre las comunidades educativas, como la concreción y la actualización del discurso pedagógico del país gracias a grupos sociales, entre ellos, el movimiento pedagógico de años ochentas y noventas. En su primer artículo, se decreta la educación “como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”; esta afirmación se convierte en unos de los principales argumentos de la educación inclusiva, pues permite asumir a los estudiantes y a sus familias como sujetos de derechos, de contemplación y de valor en sí mismos, los cuales tienen el deber y derecho de participar de la vida social, siendo la educación uno de los principales medios para hacer de cada individuo parte activa de su entorno, independiente de su procedencia, situación o condición de diversidad, pues tal como lo reconoce la Constitución Política de 1991 la diversidad étnica y cultural del país, es patrimonio de la nación abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida, en beneficio de los grupos poblacionales más vulnerables con el fin de corregir los factores de inequidad, discriminación o aislamiento.

A nivel nacional, actualmente, se promulga la necesidad y pertinencia de la implementación de programas y proyectos educativos en el marco de la educación inclusiva y, es desde este enfoque que la presente investigación analiza de qué manera sus intencionalidades y propósitos se trasladan a los programas de formación de maestros; quienes estarán a cargo de la implementación y desarrollo de prácticas pedagógicas que hagan posible una educación para todos como, de manera sucinta se puede comprender el enfoque de la educación inclusiva.

Para abordar este tema se presentan a continuación dos apartados; el primero, describe el marco normativo de la educativa inclusiva y el segundo, expone lo correspondiente a la formación de maestros.

4.3.1 Educación inclusiva.

Asociados al concepto de educación inclusiva, se encuentran términos como diversidad, integración, discapacidad, necesidades educativas especiales, etno-educación, educación para la diversidad, educación para poblaciones vulnerables entre otros, cada uno de ellos con desarrollos académicos y conceptuales correspondientes a enfoques en el marco de momentos socioculturales determinados. En este sentido, para identificar el marco normativo de la educación inclusiva, nos referiremos específicamente al término inclusión tal como aparece en el texto aprobado en el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000) en el que se hace un llamado a los Estados y las sociedades para que “La inclusión de niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como otros excluidos de la educación” hagan parte integrante de las estrategias para lograr la Educación Primaria Universal –EPU- antes del año 2015. Por lo anterior, es necesario identificar las aproximaciones que la antecedieron y constituyen el escenario en que se configura la discusión sobre este tema.

La Ley General de Educación (1994) en el título III Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, identifica las siguientes: educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social; la anterior determinación estatal evidencia y reconoce la importancia de atender de manera especializada y visible a estos grupos sociales permitiendo, años después, engranar los proyectos que se desarrollen en el marco de las diversas poblaciones dentro del enfoque de la educación inclusiva.

De otro lado, está la Ley 1098 de 2006 *Código de Infancia y Adolescencia*. En el artículo 28 se determina como obligatorio el derecho a la educación para la infancia y adolescencia, siendo el Estado el encargado de brindar este servicio de manera gratuita y de calidad; luego, en el artículo 36 que habla de los derechos de los niños con discapacidad, se describe qué se entiende por discapacidad para esta norma, pero además, ratifica que sin diferencia por esta condición el niño y joven hasta los 18 años de edad debe recibir de manera completa las oportunidades para el ejercicio de este derecho, además de la atención especializada que requiera. El artículo 41, Obligaciones del Estado, manifiesta la atención de las poblaciones étnicas, numeral 22: “Garantizar la etno-educación para los niños las niñas y adolescentes indígenas y de grupos étnicos, de conformidad con la constitución política y la ley que regule la materia”; en este sentido, se encuentra fundamental el enfoque de la educación inclusiva para cumplir con esta obligación del Estado para con la infancia.

En cuanto a las instituciones educativas en el artículo 42 numeral 2 se indica la obligación de impartir una educación pertinente y de calidad, donde la pertinencia indica la necesidad de atender a todos los niños y jóvenes superando las barreras de la exclusión. En cuanto a la obligación ética fundamental de los establecimientos educativos y las obligaciones complementarias de las instituciones (art. 43 y 44 respectivamente) se indica que es deber “formar a los niños niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los derechos humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán incluir un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes”(Numeral 1), además de generar todas las estrategias de protección entre maestros, estudiantes y familias para evitar la discriminación, la humillación y el maltrato, así como coordinar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios

para el acceso y la integración educativa del niño y adolescente en situación de discapacidad.

En cuanto a la educación inclusiva de los grupos étnicos es posible identificar el siguiente marco normativo:

Las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom, a través de sus diversas instancias, vienen adelantando planes de vida; esto son, proyectos a gran escala que los hacen protagonistas de su propio desarrollo, permitiendo al Estado entender lo que es para los grupos étnicos su propia concepción y perspectiva de futuro. El plan de vida es una reflexión que nace de las necesidades particulares de cada una de las comunidades, fundamentada en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en un marco de interculturalidad.

Las principales normas que rigen el trabajo con estas comunidades son: el Título III, capítulo 3 de la Ley General de Educación de 1994 y su decreto reglamentario 804 de 1995, así como el decreto 1122 de junio 18 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país. También incluye la Directiva Ministerial 08 que da las orientaciones para el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena y la Directiva Ministerial 12 en la cual se encuentran las orientaciones relacionadas con la educación misional contratada.

Estas normativas atienden a un proceso anterior -de integración- y no al enfoque de la educación inclusiva; como educación pertinente y como derecho para todos los colombianos, intención que puede tener diferentes valoraciones, pero que para este trabajo enuncia uno de los antecedentes más importantes al reconocer que todos somos diferentes, y que en esta diferencia hay grandes valores de lo humano; ahora resta comprender que la diferencia no marca como un único

camino la exclusión o en otra de sus caras la integración, sino que lo más importante es aprender a vivir juntos y a entender la diversidad como riqueza.

Decreto 804 de 1995, que reglamenta el Título III, Capítulo 3 de la Ley 115. En este se definen términos fundamentales para la implementación del presente decreto, se dictan las orientaciones especiales para el currículo y se enfatiza en la formación, ejercicio, reconocimiento y estímulo que requiere el personal docente que atiende a esta población.

Decreto 1122 de 1998, que reglamenta la cátedra de estudios afrocolombianos. Esta normativa determina la obligatoriedad del desarrollo de la cátedra en las instituciones privadas y oficiales que brinden educación preescolar, básica y media, justificado en la importancia de reconocer histórica y culturalmente a estas poblaciones y con el propósito de fundamentar principios éticos de respeto entre los ciudadanos. Para tal efecto, las instituciones educativas recibirán apoyo técnico y pedagógico de las instituciones formadoras de maestros, las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional.

Los anteriores decretos pretenden poner en marcha las condiciones para la vinculación de los grupos étnicos al sistema educativo nacional.

Directiva Ministerial 08 de 2003. Orienta el proceso de reorganización de entidades que atienden población indígena. Este documento enfatiza las características que debe tener la educación para los pueblos o grupos con lengua y cultura propia, reconociendo lo establecido en esta materia por la Constitución Nacional y la Ley General de Educación, en tal sentido, se habla de los perfiles docentes, los calendarios, el bilingüismo y los recursos de financiación.

Respecto de la discapacidad/necesidades educativas especiales/ excepcionales y talentos:

Entre la actual normatividad que orienta las prácticas educativas para algunos de estos grupos, bien vale resaltar:

Decreto 366 de 2009: que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Este prescribe la atención a las siguientes poblaciones específicamente: a. estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo; b. estudiantes con lengua de señas usuarios de la lengua de señas colombiana y usuarios de lengua castellana; c. estudiantes ciegos con baja visión sordociegos; y d. estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Así mismo, se dan las orientaciones para la contratación de servicio de apoyo pedagógico y prescripciones para la formación de docentes.

Ley 1145 de 2007. Que norma el Sistema Nacional De Discapacidad –SND-. Este define el –SND- como el “[...] conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad” (Artículo 2). En este además de consagrarse y definirse como principios de esta política pública de discapacidad el enfoque de derechos, la equidad, la solidaridad, la coordinación, la integralidad, la corresponsabilidad social, la sostenibilidad, la transversalidad y la concertación; especifica asuntos de base como: autonomía en el marco de la ley, participación de las personas con discapacidad, situación de discapacidad, persona con discapacidad, promoción y prevención, equiparación de oportunidades y habilitación/rehabilitación; lo que permite desde un lenguaje común lograr grupos de enlace sectorial para la formulación e implementación de la política pública en discapacidad en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional,

regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los derechos humanos. Además, esta normativa define la conformación del Consejo Nacional de Discapacidad y sus funciones, órgano de gran importancia por el nivel de participación que conlleva y la posibilidad de articulación intersectorial.

Ley 982 de 2005. Establece las normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas. Esta normativa hace un minucioso glosario de términos asociados a estas condiciones, indicando el alcance de ellos para el ejercicio de los derechos de la población. En la presente Ley aunque no se centra la atención sobre el procesos educativos, si se hace un llamado por la obligatoriedad en los servicios a que ellos deben acceder y las condiciones que el Estado debe brindar. Además, es interesante para esta investigación la visibilización que hace de las familias indicando los servicios que también deben cobijar a la familia y la importancia de su participación.

Finalmente, respecto a la educación inclusiva como tal se encuentra el programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” desarrollado en convenio por el Ministerio de Educación Nacional-Tecnológico de Antioquia (2008:1), está orientado a desarrollar alternativas para “educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o culturales diferentes al promedio de la población en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social política y cultural de sus comunidades.”

Los grupos vulnerables identificados para este programa son:

Étnicos	Con necesidades educativas especiales	Lletrados	En condición de violencia	Otros
Afrodescendientes Raizales Rom	Talentos excepcionales Discapacidad	Jóvenes Adultos	En situación de desplazamiento. Niños y jóvenes desvinculados de grupos armados. Adultos reinsertados.	Niños y jóvenes en riesgo social (trabajadores), en conflicto con la ley y/o en medida de protección. Habitantes de frontera. Población rural dispersa.

-Cuadro 4-

Llama la atención que en el grupo de étnicos no se mencionan indígenas, quizás por error de omisión en el documento de educación inclusiva con calidad (2008), pues uno de los grupos que por importancia y número tiene mayor tradición en la discusión sobre la pertinencia de la educación propia y su relación con el sistema educativo nacional es este. No obstante esta investigación no puede afirmar las razones verídicas de dicha omisión.

En cuanto a los actores para lograr el impacto deseado por este programa se plantea necesario construir estrategias que permitan a las instituciones del los sectores sociales, salud y educación, principalmente, abordar desde la gestión y la cualificación del talento humano, el trabajo en y para la diversidad. Lograr un modelo técnico y operativo de gestión requiere la voluntad y participación de organismos nacionales como el –MEN-, y localmente el liderazgo de de las entidades territoriales e instituciones educativas, así como la sociedad civil, para

llegar a todos los grupos poblacionales y que ellos mismos participen en la definición de estrategias.

El objetivo del programa es “generar en las entidades territoriales certificadas, los mecanismos de gestión para poder atender con calidad, equidad y pertinencia a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad; haciendo efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la educación superior” (MEN 2008). De lo anterior, se puede deducir que el desarrollo del programa de educación inclusiva busca abrirse un lugar propio dentro de los fines de la educación colombiana, es decir, no se trata de un proyecto de corto aliento, sino que por el contrario pretende hacer parte de la totalidad de las prácticas educativas desde el paradigma de la educación para todos, idea que se ha desarrollado en los apartados anteriores.

Así mismo, este objetivo permite ver el lugar que ocupan los procesos de formación de maestros dentro del propósito porque una educación para todos sea posible, no solo como una consigna ideológica y política de Estado, sino como la mayor garantía de que las prácticas educativas reflejen este sentir. En consecuencia, la construcción de un currículo que propenda por la cohesión social, en palabras de Fumagalli L. (2003), debe ser construido en concierto entre el Estado y los maestros, quienes deben estar preparados para ello, donde sea posible la libertad de cátedra, las prácticas contextualizadas de educación y que no se diluya la responsabilidad del gobierno.

En el currículo hay dos dimensiones que son fácilmente identificables y aplicables para la educación inclusiva, la primera, llamada diseño curricular en la que se expresa lo prescriptivo de la educación (contenidos, mallas curriculares, planes de estudios, estándares y competencias, entre otros) en la cual necesariamente, se retomará el programa educación inclusiva con calidad del -MEN- y la segunda, la

implementación curricular que son las prácticas de enseñanza y lo que efectivamente se desarrolla.

Por esta razón, uno de los temas prioritarios de la educación inclusiva es la mirada al currículo desde esta lógica, pues la inoperancia que tenga el enfoque, puede estar relacionado con la descontextualización del currículo por el etnocentrismo que margina y limita la comprensión de mundo que tienen los sujetos, las culturas y procesos que los rodean.

Desde las prácticas pedagógicas de los nuevos maestros y de quienes ya están en ejercicio es necesario que se reflexione sobre los retos que la educación inclusiva plantea para la escuela y en consecuencia se abra la puerta para pensar la educación de otro modo, a la medida y expectativa de las necesidades y posibilidades de la población colombiana y de las condiciones propias de lo humano. En este sentido, bien vale reiterar las preguntas por cómo es concebida la inclusión en los programas de formación docente y cómo se presenta el asunto en el currículo de dichos programas.

De este modo, queda planteada la política de Estado frente al tema de la inclusión desde el programa “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” que, aunque muy joven, retoma las más sentidas necesidades de diversos grupos colombianos y que se convierte en el horizonte de las prácticas de la educación inclusiva, planteando las responsabilidades que frente a este tema tienen el Estado, los programas de formación de maestros, las escuelas, la empresa privada solidaria y participativa.

4.3.2 Formación de maestros.

Para abordar el proceso de formación inicial de maestros, esta investigación hará un paralelo entre los objetivos de formación y campos de desempeño de los licenciados formados en las universidades y de los normalistas superiores.

En el proceso de reestructuración de los programas de formación de maestros, las facultades se orientaron, originalmente, por el decreto 272 de 1998, el cual hace parte sustantiva de la fundamentación del Sistema Nacional de Formación Docente –SNFD-, al igual que el 3012, derogado por el 4790 de 2008, que orienta el funcionamiento de las escuelas normales, proponiéndose los mismos núcleos del saber pedagógico ; en este sentido, dichos núcleos se consolidan como un paso hacia la constitución de un maestro de las más altas calidades humanas, profesionales y pedagógicas y como un lugar común de diálogo, al considerar qué es lo fundamental en la formación de maestros y por ello de obligatoria reflexión en los diferentes procesos que llevan a cabo las instituciones reglamentadas para este fin; no obstante, la particularidad y la contextualización que tengan los programas de formación de maestros en cada una de las instituciones.

Es común para los programas de licenciatura y ciclo complementario la necesidad de proyección social e investigación que deben desarrollar las diversas propuestas de formación.

Las diferencias fundamentales entre los procesos de formación de ambas instituciones empiezan a aparecer en los ámbitos de desempeño profesional identificados para los programas de formación. El Decreto 2566 de 2003 del – MEN- y la Resolución 1036 de 2004 regulan todo lo correspondiente a la formación de docentes en las instituciones superiores, en cuanto a la calidad de los programas de formación; estas normas determinan que las licenciaturas

ofrecerán énfasis en los diferentes niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal, marcando con esto una diferencia con las escuelas normales, las cuales forman exclusivamente para el ejercicio de la docencia en preescolar y básica primaria. A continuación se enuncian los distintos niveles educativos del sistema colombiano y se describen las diferencias y encuentros más significativos en la formación de educadores para estos niveles.

Preescolar. Para este nivel se forman maestros tanto en las escuelas normales superiores y las facultades de educación y es uno de los que presenta mayor afinidad, y por tanto, donde se da la mayor posibilidad de reconocimiento de saberes, prácticas y experiencias, pues además de la fundamentación pedagógica se comparte lo disciplinar de la educación para la infancia.

La diferencia principal en la formación del profesor en las dos instituciones es el nivel de profundización y complejidad para abordar el tema de la infancia y la epistemología asociada a la misma.

Formación para la educación básica primaria. En este tema, también, se encuentra afinidad entre los procesos de formación de las dos instituciones, para la cual también se preparan los normalistas superiores, pero que al igual que en el tema anterior, presenta diferencias en la profundidad y complejidad de la disciplina estudiada.

Formación para la educación básica secundaria, además de la fundamentación pedagógica para este nivel educativo, los programas de educación superior deben desarrollar un énfasis disciplinar o de conocimiento, el cual no se da en la formación de ciclo complementario en las escuelas normales. La continuidad de la

formación de maestros en la Universidad, con relación a las escuelas normales, es el de profundizar y abarcar la complejidad del saber disciplinar y de sus didácticas.

Formación para la educación media vocacional. Este nivel de formación de maestros es propio de la educación superior, pues en éste, además de las áreas fundamentales del currículo, se preparan docentes en áreas específicas como la física, química, filosofía entre otras y en las áreas fundamentales, se profundiza en la pedagogía y didáctica propias de estas áreas.

En respuesta a las necesidades de las comunidades, los programas de las licenciaturas, preparan docentes para ámbitos formales y no formales de la educación, entrando en esta gama programas para grupos socio-culturales específicos, y de preparación técnico profesional que requiere el país.

Por lo anterior, es posible comprender que los puntos de articulación más evidentes entre la educación del ciclo complementario y de las licenciaturas tienen que ver principalmente con la fundamentación pedagógica de la formación, la infancia, la práctica pedagógica y la investigación.

Finalmente, es posible decir que para los procesos de formación anteriormente descritos, es fundamental la reflexión, sobre la educación inclusiva, la diversidad, la etno-educación, las necesidades educativas especiales, la discapacidad; pues en las normativas inicialmente descritas regularmente aparece la indicación de que las escuelas normales y facultades de educación deben incorporar estos componentes dentro de sus programas de formación.

4.3.3 Familia

Para esta investigación el marco normativo permitirá ante todo definir desde qué comprensión el Estado reconoce a la familia, en tal sentido en:

La Constitución Política de Colombia en el artículo 42 se define Familia como “EL núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales y jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla”, gozando de iguales derechos y deberes cada uno de sus miembros y exigiéndose el respeto mutuo de todos sus integrantes. En tal sentido, se aprecia una concepción funcional de la familia y respaldada por los vínculos que son socialmente reconocidos como convivencia, pareja; y con plena libertad de elegir responsablemente el número de hijos que desean tener.

Ley General de Educación 115 de 1994. En este se define la familia en relación con la educación de la siguiente manera: artículo 7º. “A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde:

- a. Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional.
- b. Participar en las asociaciones de padres de familia.
- c. Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento.
- d. Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos.
- e. Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo.
- f. Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos.

- g. Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

Código de Infancia y Adolescencia: En la Ley 1098 en el artículo 39 se define que la Familia tendrá la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Del mismo modo se sanciona cualquier forma de violencia en la familia, pues se considera destructiva de su armonía y unidad. Dentro de las obligaciones de la familia para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes resaltamos como importantes en relación a nuestra investigación las siguientes:

- a. Protegerles contra cualquier acto que amenace o vulnere su vida, su dignidad y su integridad personal.
- b. Participar en los espacios democráticos de discusión, diseño, formulación y ejecución de políticas, planes, programas y proyectos de interés para la infancia, la adolescencia y la familia.
- c. Formarles, orientarles y estimularles en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades y en el desarrollo de su autonomía.
- d. Asegurarles desde su nacimiento el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando su continuidad y permanencia en el ciclo educativo.
- e. Respetar las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes y estimular sus expresiones artísticas y sus habilidades científicas y tecnológicas.
- f. Brindarles las condiciones necesarias para la recreación y la participación en actividades deportivas y culturales de su interés.
- g. Proporcionarles a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad un trato digno e igualitario con todos los miembros de la familia y generar condiciones de equidad de oportunidades y autonomía para que puedan

ejercer sus derechos. Habilitar espacios adecuados y garantizarles su participación en los asuntos relacionados en su entorno familiar y social.

PARÁGRAFO. En los pueblos indígenas y los demás grupos étnicos las obligaciones de la familia se establecerán de acuerdo con sus tradiciones y culturas, siempre que no sean contrarias a la Constitución Política, la ley y a los instrumentos internacionales de derechos humanos.

Política Pública de Familias en Bogotá

Para la *Política Pública por garantía de los derechos, el reconocimiento de la diversidad y la democracia en las familias*, (2004-2008) “Reconocer a la familia como lugar inicial de socialización involucra promover el cuidado y afecto familiar, la construcción de autonomía y las relaciones familiares, así como su acompañamiento tanto desde la órbita estatal como a través de redes y grupos sociales de apoyo. La creación de condiciones y medios para la realización de proyectos de vida familiar requiere de acciones en el campo político y el impulso de la participación de las familias en los espacios de decisión colectiva”, en este sentido, es posible rescatar para la presente investigación la el lugar político y de participación que se le confiere a la familia, y en ella, el reconocimiento por la diversidad y la necesidad de espacios incluyentes de acuerdo con las dinámicas urbanas y contemporáneas que permean a la familia. En coherencia con ello esta política desarrolla los siguientes campos de reflexión:

- a. Reconocimiento de la diversidad de las familias
- b. Elaboración de iniciativas normativas que den cuenta de la realidad y la diversidad de las familias.
- c. Protección estatal y respeto social a los procesos de autodeterminación de las familias.
- d. Promoción y verificación de las responsabilidades sociales de las familias.

- e. Promoción de la familia como ámbito primordial de socialización humanística y democrática.
- f. Promoción del cuidado y el afecto familiares.
- g. Promoción de relaciones familiares democráticas.
- h. Creación de condiciones y medios para la realización de proyectos de vida, con perspectiva de equidad.
- i. Generación de procesos de redistribución, productividad y autogestión de las familias en los territorios sociales.
- j. Promoción y participación de las familias en escenarios de decisión pública y procesos de acción colectiva.
- k. Una ciudad que se construye desde las familias.

5. Marco metodológico.

5.1 Metodología de la investigación.

Esta investigación hace un trabajo hermenéutico sobre el discurso empleado en los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la –UPN– en torno a dos conceptos específicos (familia y educación inclusiva). La metodología básica consiste en un -AC- que ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso limitando el conjunto de interpretaciones en relación con el corpus textual referido al marco teórico.

El enfoque hermenéutico permite la ampliación de las posibilidades en la construcción del método. La interpretación requiere usar métodos de trabajo adecuados al problema a estudiar, se puede afirmar que exige incluso la construcción del método desde el problema mismo. El análisis de textos desde este enfoque es tan amplio como las posibles interpretaciones del mismo, en esa medida permiten que sea el objetivo de la investigación el que guíe el proceso de interpretación, sin agotarla.

El análisis de texto admite un uso dialéctico entre pregunta y respuesta. Las respuestas están determinadas por la pregunta misma, así se rompe con la idea de la ciencia como productora de certezas y de verdad. Convierte a la pregunta en un complejo dialéctico cambiante y a la respuesta en la productora de nuevas incertidumbres, que amplían el campo de estudio.

La lectura e interpretación del texto complejiza la construcción del objeto de estudio. El objeto ya no es dado o escogido por la investigación, debe ser construido desde la interpretación del problema, el problema mismo es construcción interpretativa. El proceso de interpretación del texto permite la construcción de un nuevo texto, resultado de la mirada del investigador y el

enfoque de la investigación. Ampliar de esta manera las posibilidades de lectura de un texto permite ahondar en los alcances del mismo frente a las posibles construcciones de realidad. No podemos perder de vista que un planteamiento base de la hermenéutica es que el discurso moldea la realidad:

“Las interpretaciones posibles son infinitas, puesto que no hay una experiencia única y verdadera de la tradición, sino la multiplicidad de experiencias que devienen una multiplicidad de interpretaciones. Aún más, si la realidad no tiene fundamento, sino que es el simple hecho de que es del todo gratuita y porque el ser es pensado ahora como envió, entonces, no se puede afirmar más que la historicidad de la verdad, lo que desemboca en una multiplicidad en vez de en la univocidad.” (González, 2003: 96).

Desde el enfoque hermenéutico se complejiza la objetividad. Aunque se sigue planteando la objetividad como elemento fundamental del trabajo científico, pero se equipara con aislamiento, enajenación del investigador; ya no esperamos que una investigación social se convierta en un “experimento de laboratorio” para ser objetiva. Además se involucra la subjetividad; tanto del investigador como del medio que investiga, de las personas con quienes investiga; la subjetividad se evidencia como un elemento de construcción del objeto, de la metodología, de análisis en la investigación misma. Hace casi cien años que científicos como Einstein pusieron en tela de juicio la idea positivista sobre la objetividad científica al cuestionar los riesgos de valorar en exceso el rigor metodológico frente a las preguntas de investigación. (Cantón, 1999:227)

Desde el enfoque hermenéutico se fortalece la reflexión epistemológica. Trae el proceso de investigación científica de un mundo perfecto y matematizable, para convertirlo en un hecho social, comprometido con la vida concreta de la sociedad, en esa medida convierte a la epistemología en un espacio de reflexión sobre la responsabilidad de la ciencia. La epistemología se convierte en un elemento constructor de toda investigación científica.

5.1.1 Enfoque de la investigación: Análisis textual.

La investigación desde el análisis de textos asume que todo producto textual lleva implícito un contenido mucho más amplio que el ofrecido por su interpretación inmediata: “Relatos aparentemente neutros pueden, por el tinte de sus estructuras retóricas y gramaticales, tener argumentos políticos implícitos.” (Walters, 1999: 47) así cualquier texto lleva a la producción infinita de interpretaciones. El texto, como objeto de la interpretación, plantea siempre una pregunta al intérprete, que a su vez ha sido interrogado por el texto, y el horizonte hermenéutico se logra en la comprensión de esa pregunta. El proceso de preguntar y dejarse preguntar, como elemento metodológico de la hermenéutica, puede aplicarse a cualquier situación de forma similar a como se hace frente a un escrito; así cualquier evento puede ser entendido como texto. El mundo como texto convierte al lenguaje en medio clave de lo humano.

Para la hermenéutica el texto es el principal elemento de trabajo. Historia, cultura, política, arte, conducta y ciencia son finalmente texto y como tales la hermenéutica los toma como acción del lenguaje. La comprensión existe mediante el lenguaje y como proceso forma la consciencia del texto. El proceso de convertir en texto todo evento humano no consiste en una reducción, se trata de explicitar que el lenguaje es el campo fundamental de las relaciones humanas; todo puede convertirse en texto, porque solo siendo texto puede ser social, incluso el pensamiento que no es expresado también es texto, es lenguaje. La lingüística como metodología consiste en dar relevancia al sujeto mismo, de allí que no se tome como una reducción sino por el contrario como una universalización (Herrera, 2007).

Desde Ricoeur, P (2003) y Gadamer, H (1984) se comprende que un texto nos habla sobre un mundo posible; el objeto, entonces, es develar ese mundo, hacerlo comprensible y actuante en el momento del lector. El texto como hecho lingüístico implica que para la hermenéutica el texto es el principal elemento de trabajo. Ricoeur da a la hermenéutica varios aportes en torno al análisis semiótico y por

tanto la ubica en la creación de horizontes de sentido. Gadamer, por su parte, muestra que la interpretación se realiza mediante la comprensión, entonces la magnitud y la capacidad de comprender cualquier evento humano necesariamente implica a la hermenéutica. Ricoeur muestra la interpretación como el resultado de un proceso dialéctico entre la explicación y la comprensión. La explicación es el primer momento de acercamiento al texto como ente individual. Ese acercamiento da origen a una serie de conjeturas y desde estas se construye la validación. Pero esa validación es de tipo comprensivo, no del tipo explicativo absoluto que buscaban las ciencias naturales: La verificación. La comprensión se toma como la validación de la interpretación, contiene en sí otros pares dialécticos como la objetividad – subjetividad y la referencia – significación.

El proceso de interpretación requiere la comprensión como evento del lenguaje; así la explicación es un tipo de conversación que también debe tomarse como hecho lingüístico, como texto para lograr la interpretación. Desde el trabajo de Levi-Strauss con el análisis del mito (la invención del mitema como elemento equiparable a los fonemas y morfemas del estudio lingüístico), Ricoeur recoge ese proceso metodológico para el análisis literario como una etapa en la construcción de horizontes de sentido desde los textos. El significado, que finalmente es el objeto, es alcanzado individualmente para cada texto a través del camino estructural. Historia y referencias, de cualquier tipo, entran en el proceso de interpretación en la medida en que conforman el texto en sí, hacen parte del lenguaje. Sin embargo, es con la lingüística y no con la historia con lo que se puede encontrar unidad en la diversidad humana.

La relación del investigador se da con el texto y más específicamente con el sentido del texto. Todo está determinado por el lector, por su capacidad de proyectar el sentido del texto. Gadamer aclara que lector y autor deben entrar en el hecho lingüístico para acceder a la comprensión. Son constructores de ese

hecho. El lector recoge el universo lingüístico del autor y lo potencia en un nuevo hecho lingüístico.

5.1.2 Análisis de Contenido –AC–

Para iniciar este apartado, nos preguntamos qué es el -AC- y como respuesta, luego de consultar varios autores en la materia, concluimos que: El -AC- es una técnica de investigación que permite estudiar y analizar la comunicación (escrita, oral, gráfica) con el propósito de interpretar sus textos. En ellos, subyace un contenido latente susceptible de inferencias validas y confiables. El -AC- puede ser una técnica cuantitativa (enfoque clásico), cualitativa o mixta.

Dentro de esta investigación se asume como técnica de trabajo el -AC- cualitativo, que se caracteriza por utilizar un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas para identificar del sentido oculto de los textos. Al igual que el -AC- clásico, parte de la lectura como medio de producción de datos. Este procedimiento permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: Código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas).

La principal idea de los procedimientos del análisis cualitativo es preservar las ventajas del -AC- cuantitativo, desarrollando nuevas maneras de interpretación. Esta técnica no solo se ha de circunscribirse a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado, sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje.

Para los partidarios del análisis cuantitativo lo que sirve de la información es la frecuencia de la aparición de ciertas características de contenido. Para los

analistas cualitativos es la presencia o ausencia de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración.

Para algunos autores el -AC-, en general, puede ser una técnica de investigación, mientras que para otros es un método de investigación, o inclusive, un conjunto de procedimientos.

Para Navarro, P y Díaz, C(1999)citado por Herrera (2009), es un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico donde se muestra el corpus textual de forma transformada; es decir, desestabilizar la inteligibilidad inmediata del texto, mostrando sus aspectos no directamente intuibles, pero que están presentes en él. En últimas el objetivo del -AC- es lograr que emerja el sentido latente del texto (nivel sintáctico) y sus referencias semánticas y pragmáticas.

Las técnicas de -AC- pueden estar centradas en el *nivel sintáctico*, fijando su atención en el número de palabras, las relaciones que se dan entre ellas y en algunos casos los contextos o circunstancias que afectan lo escrito; en el *nivel semántico* que como lo propone Osgood (1957) citado por Navarro y Díaz, se trasciende lo descrito del lenguaje y se consideran y analizan los valores textuales de las palabras, categorías o ítems, pues es allí, donde aparece el valor subjetivo que el texto, en su sentido lingüístico, puede revelar; y finalmente, *el nivel pragmático* que tiene su mayor interés por la expresividad del habla, el análisis de las conversaciones como corpus textual y el análisis del discurso desde sus diferentes conceptualizaciones. Es definitivo que los límites entre cada uno de estos énfasis, del -AC-, son muy sutiles, por lo que es necesario definir con claridad los objetivos que persigue la investigación y de ello derivar correctamente las técnicas.

Dentro del -AC- la perspectiva socio-semántica permite una determinada transformación del corpus, operada por reglas definidas, y que debe ser teóricamente justificada por el investigador a través de una interpretación adecuada. El objetivo de este tipo de análisis es “*revelar la estructura de comunicación de un grupo social dado y el contenido semántico de esa estructura de manera intrínsecamente interconectada*” Díaz, C (2000:451). La socio-semántica entreteje en un marco conceptual las dos dimensiones fundamentales de la comunicación humana: el quién comunica y el qué comunica. En este sentido, el -AC- permite el acceso a un plano virtual de la comunicación pasando del plano del texto al plano de la producción textual; este es el fin que marca el camino del investigador.

Para implementar esta perspectiva es oportuno clarificar los siguientes conceptos fundamentales: *Corpus textual*, entendido como el texto seleccionado para realizar la investigación; puede ser independiente del investigador, como es el caso de esta investigación, o producto de la misma. La correcta selección del texto es fundamental para el logro de los objetivos propuestos. *Unidades básicas de relevancia o unidades de registro*, son segmentos delimitados en el corpus textual que contienen mayor información en razón de los objetivos de la investigación. Su extensión está sujeta al criterio del investigador y puede oscilar entre palabra, oración, párrafo entre otros. *Unidad de contexto*, es un marco interpretativo -más restringido que el del corpus en su totalidad- de la relevancia de las unidades de registro detectadas por el análisis (Navarro y Díaz citado por Herrera, J 2009). Estas unidades pueden ser definidas de forma textual (por criterios sintácticos, semánticos o pragmáticos) o extra-textual (condiciones de producción del texto). En casi toda investigación las unidades de contexto determinadas por criterios extra-textuales juegan un papel importante para conocer las condiciones sociales y demás información que permita la interpretación sociológica de los textos.

Elizabeth León Chaves.
María del Socorro Jutinico Fernández.
Magistras en Desarrollo Educativo y Social.

En la implementación de la perspectiva, los autores que abordan este tema sugieren tener en cuenta el siguiente orden metodológico que se presenta en el esquema:



-Cuadro 5-

Cabe aclarar que al igual que el corpus textual los esquemas categoriales pueden ser de existencia previa o pueden surgir durante el análisis. Como un -AC- suele tener varias categorías, ellas deben cumplir con los siguientes requerimientos.

- Deben ser *exhaustivas*, tanto las categorías como las sub-categorías, es decir, incluir todas las posibles sub-categorías que se van a codificar.
- *Pertinentes*. Adaptadas a los propósitos de la investigación.
- *Homogéneas*. Estar compuestas por elementos de naturaleza igual o muy similar.

Las sub-categorías deben ser mutuamente *excluyentes*, garantizando que una unidad de análisis clasifique en una y solo una de las sub-categorías de cada categoría. Tanto las categorías como las sub-categorías deben derivarse del marco teórico y de una profunda evaluación de la situación. A la par del análisis de las categorías es útil ir armando el diccionario de términos asociados, pues ellos se constituirán en los conceptos claves de la investigación.

Para el abordaje de los elementos anteriormente descritos existen diversas estrategias, las cuales se pueden organizar en dos grupos. Número y calidad de elementos –niveles dimensiones y dinámicas también llamadas estrategias de determinación y estrategias de delimitación.

El presente cuadro explicita, de forma general, estas estrategias. (Documentos pedagógicos 8, 2001).

ESTRATEGIAS DE DETERMINACIÓN	
INTERTEXTUAL	EXTRATEXTUAL
<p>Se determina el sentido textual del texto por medio de una relación con otros textos (del mismo o diferente autores) Esta estrategia plantea a su vez, dos métodos de análisis.</p> <p><i>Método agregativo:</i> Se unifican los textos en una sola categoría, sobre los que se aplican las operaciones analíticas y se evalúan los resultados. Se hacen entrar en resonancia cooperativa textos distintos, producidos por subjetividades análogas (estableciéndose límites en dicha analogía) Las subjetividades se asumen como equivalentes.</p> <p><i>Método discriminativo:</i> Convierte grupos de textos en categorías analíticas diferentes, con el objeto de establecer comparaciones entre análisis de cada texto o grupo de textos. Se destaca la resonancia diferencial (diferencias semánticas fundamentales).</p>	<p>Establece el sentido virtual de un texto en relación con presuposiciones no textuales. Las realidades no textuales pueden ser consideradas de dos tipos.</p> <p><i>Contexto inmediato de producción de textos:</i> Circunstancias de la situación comunicativa de producción de un texto, relativamente conocidas por el productor y el destinatario del texto.</p> <p><i>Realidad extra-textual genérica:</i> Dependiente de las características del sujeto que produce el texto, sus rasgos y peculiaridades de fondo.</p>

ESTRATEGIAS DE DELIMITACIÓN	
EXTENSIVA	INTENSIVA
<p>Se reduce al máximo los elementos analizados (en los textos, ponencias) dándole a éstos un tratamiento exhaustivo, completo y preciso. El corpus textual suele ser muy amplio, producido por una cantidad apreciable de autores.</p>	<p>Se integran en el análisis todos los elementos presentes en el texto y se reconstruyen las relaciones sistemáticas en el mismo. El corpus textual suele ser relativamente pequeño y fuertemente individualizados.</p>

-Cuadro 6-

Finalmente, al realizar el -AC- de un texto es importante garantizar que dicho análisis cumpla con sus características esenciales de: *Objetividad*, la cual permite la reproducción del análisis por parte de otros investigadores que desean verificar los resultados. *Sistematicidad*, que garantiza que todas las partes del contenido fueron analizadas con base en el mismo sistema. *Susceptible de cuantificación*, los resultados pueden ser expresados en indicadores y ser transformados en términos numéricos y *de aplicación general*, para facilitar su aplicación y el uso de equipos.

5.2 Diseño metodológico.

Para el desarrollo de este apartado es importante recordar que la importancia del habla se entiende en dos sentidos: Por una parte, permite construir la identidad individual y, por otra configura la vida social que compartimos, según Bruner (2000) citado por Herrera (2009), la narración cobra importancia, toda vez, que conlleva no solo a la cohesión de una cultura sino a la estructuración de la vida individual.

A lo anterior podríamos sumar las diversas versiones del construccionismo social el cual, permanentemente, no hace otra cosa que resituar el papel tan importante que cumple el lenguaje en la configuración del mundo. En otras palabras, podríamos afirmar que “el discurso social no existe por fuera del habla individual” y que “el habla se entiende así como un momento del proceso de construcción de sentido de la vida social.” (Herrera).

Para Ricoeur (1985) Las acciones humanas pueden constituirse en un objeto de ciencia *“solo bajo la condición de un tipo de objetivación que es equivalente a la fijación de un discurso por la escritura”* es así como el habla para las ciencias sociales, se objetiva a partir de textos que constituyen la unidad de análisis y de interpretación básica con que las ciencias trabajan.

Por lo tanto en el campo de “las interpretaciones posibles” las ciencias sociales tienen, en la actualidad, procesos cualitativos de análisis de información, los cuales se remiten a procesos más inductivos de construcción teórica.

Luego, el -AC- tiene la tarea de establecer la virtualidad de las expresiones en relación con el sistema de expresión. En este sentido, vale la pena reiterar, antes de continuar, que el -AC- a desarrollar en esta investigación es de carácter cualitativo y nos acogemos a la propuesta de Navarro y Díaz quienes proponen

un análisis de contenido socio-semántico; en el cual el texto se relaciona con su contexto y permite que el análisis se desarrolle en los niveles sintáctico, semántico y pragmático. Cabe aclarar que el análisis se hará solo en los dos primeros, niveles toda vez que el análisis del nivel pragmático desborda los objetivos de esta investigación y requeriría un estudio más amplio y con otras fuentes.

Para nuestra investigación consideramos como *corpus textual*, el grupo de planes de estudio, renovado, de las licenciaturas en: Educación con énfasis en Educación Especial, Educación Infantil, Psicología y Pedagogía y Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, las cuales conforman la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

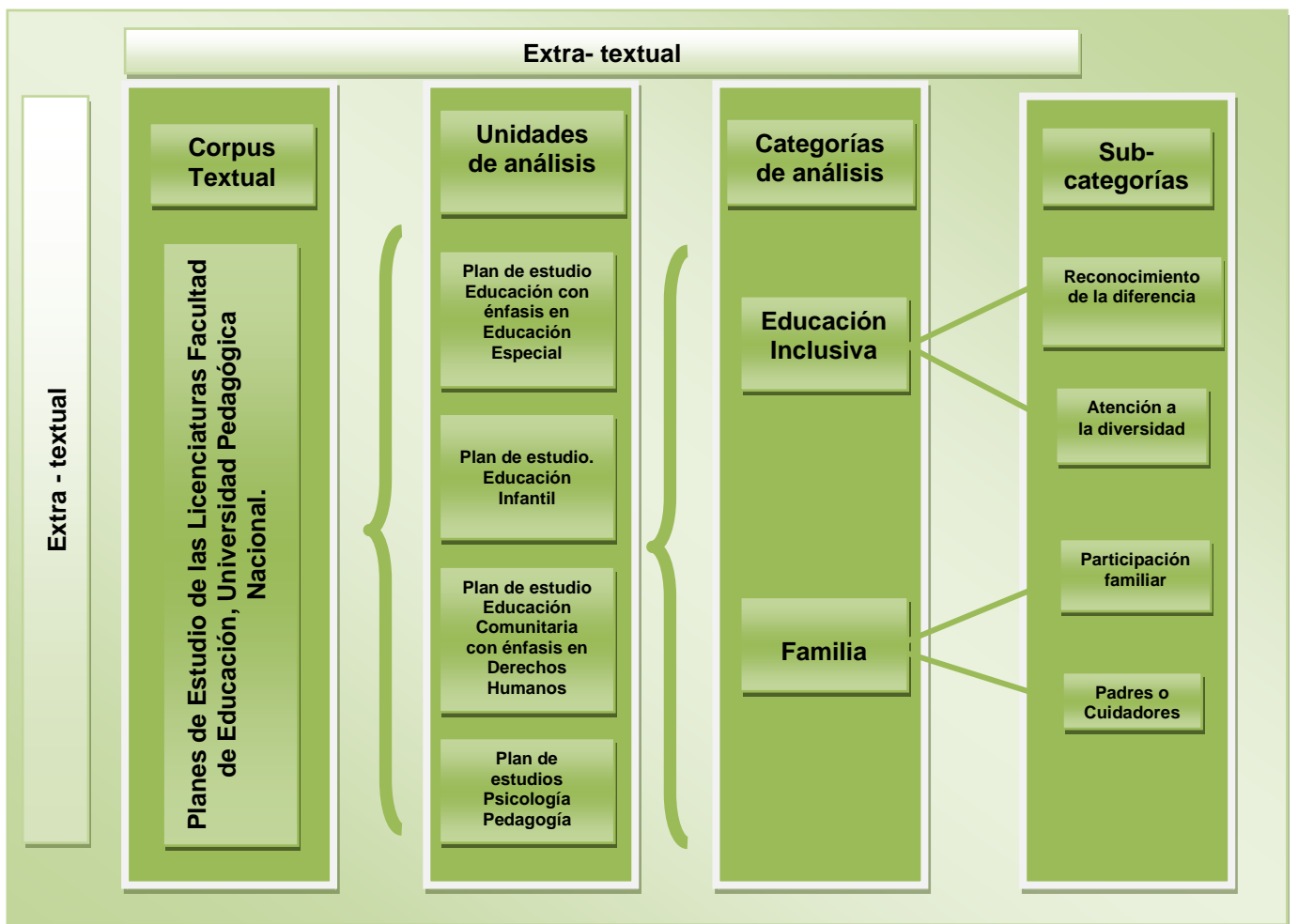
En esta dirección, *las unidades de análisis o registro* previstas, de manera textual, son los planes de estudio, individuales, de cada una de las licenciaturas, y de manera extra-textual lo referido a las condiciones en las que han sido producidos estos documentos, es sumamente importante decir que los planes de estudio corresponden a programas de formación de maestros en una institución de Educación Superior Pública, uni-profesional encargada de formar docentes para el país, quienes en su práctica pedagógica cotidiana se enfrentarían con la diversidad cultural, social, económica y que por género presenta la población. Los planes de estudio proporcionados para esta investigación, hacen parte de los procesos de acreditación ante el Consejo nacional de Acreditación -CNA- de los programas curriculares de la Facultad de Educación¹⁶ en sus momentos de acreditación o de renovación curricular.

Dentro de las unidades de análisis o de registro previstas delimitamos las *unidades de significancia* las cuales son párrafos o frases con sentido que remiten a los temas de investigación agrupados en categorías y subcategorías. Las

¹⁶ Es de conocimiento público que -UPN- tiene única dedicación a académica a la formación de maestros, pero en particular la Facultad de Educación se dedica a la preparación de docentes para el preescolar y la básica primaria.

categorías en las cuales se encasilla cada plan de estudio corresponden a los conceptos de Educación inclusiva y Familia; presentes en el marco teórico. De cada una de estas categorías surgen sub-categorías. Para la categoría Educación Inclusiva se prevén: reconocimiento de la diferencia y atención a la diversidad, para Familia se contemplan: Participación familiar y padres o cuidadores.

El siguiente cuadro sintetiza el proceso.



-Cuadro 7-

Para comprender el sentido que adquieren las categorías dentro de la investigación y como abstracción del marco teórico estas se definen del siguiente modo:

Categorías	Sub- categorías
<p>Educación Inclusiva: Es una perspectiva de educación como derecho humano fundamental, que se relaciona con el interés de hacer efectiva una educación de calidad y equidad para todos. Es la garantía de que todo ser humano satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la perspectiva de una educación que transforme y desarrolle a los individuos y a las sociedades.</p>	<p>Reconocimiento de la diferencia. Es la comprensión de la existencia y valor de esta condición, inherente al desarrollo del ser humano, desplazando los intereses de homogenización desde la afirmación de la diferencia como capacidad. La identidad se constituye, entonces, en la principal característica de la diferencia. Todos los seres humanos, y no solo aquellos con alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas.</p>
	<p>Atención a la diversidad. Son los procesos educativos para poder responder con calidad y pertinencia a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad; valorando la pluralidad como punto de partida que promueva la equidad desde el reconocimiento activo de las diferencias.</p>
<p>Familia: Es la principal forma de organización de los seres humanos. Se trata de una agrupación histórico-social que se basa en lazos de parentesco, estos pueden ser de dos tipos: de afinidad, derivados del establecimiento de un vínculo socialmente reconocido, y de consanguineidad. Es un entorno que moldea a sus miembros proporcionándoles un bagaje, sea cual sea, que desarrollaran en su vida social.</p>	<p>Participación familiar: Son las acciones que permiten la comunicación e intercambio; dirigidos a crear relaciones de confianza con la escuela, los maestros y otros profesionales donde se fomente la cooperación y se conduzca a compromisos que enriquezcan la vida personal y colectiva de los implicados.</p>
	<p>Padres/cuidadores Persona o personas responsables del cuidado (físico y emocional), protección y bienestar de las personas a su cargo. Dentro de la perspectiva de la educación inclusiva son miembros activos, válidos e imprescindibles de la comunidad educativa.</p>

-Cuadro 8-

Una vez identificadas las unidades de significancia se procede a hacer la correlación con sus unidades de contexto, las cuales son el marco interpretativo (no todo el corpus textual). Estas unidades nos indican los sentidos que asumen cada categoría o sub-categoría dentro de las unidades de registro.

Finalmente, con la información obtenida y organizada según el -AC-, de los planes de estudio, se procede a realizar la correlación y triangulación tanto de las categorías y sub-categorías encontradas como de las emergentes en cada uno de

Elizabeth León Chaves.
María del Socorro Jutinico Fernández.
Magistras en Desarrollo Educativo y Social.

los conceptos que analiza la investigación; lo cual permite formular los resultados, conclusiones y recomendaciones.

6. Análisis e Interpretación

La realización de este apartado se desarrolló con base en los documentos suministrados por las cuatro licenciaturas de la Facultad de Educación. Dichos documentos fueron: los de condiciones iniciales presentados al Consejo Nacional de Acreditación -CNA- en el 2005 por las Licenciaturas Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y Psicología y Pedagogía; para la Licenciatura de Educación Infantil: Plan de estudios para acreditación previa 2002 y el de proceso de renovación curricular -propuesta de ajuste- 2008 y de la Licenciatura de Educación con énfasis en Educación Especial el documento preliminar de renovación curricular 2008.

La variedad de documentos obedece a los momentos en que cada licenciatura se encuentra; es decir, el tiempo de funcionamiento que tiene, el tipo de desarrollo en que está y los requerimientos planteados por el -CNA-. Los contenidos comunes de los documentos recibidos son los siguientes: marco de referencia, estructura curricular, referentes conceptuales, y perfiles profesionales. Cabe aclarar que cuando se hace referencia a la estructura curricular, se contempla solo la malla que presenta la organización de los espacios académicos, pues sus contenidos no hacen parte de la información entregada por el programa a excepción del programa de Educación Especial, que hace una breve síntesis de las asignaturas que fueron objeto de reestructuración.

En cuanto a lo metodológico, como se presentó en el apartado anterior, se realiza -AC-. La información obtenida se organiza en una matriz¹⁷, por cada licenciatura, donde se clasifica y dispone de acuerdo a las categorías, sub-categorías y elementos constitutivos de la técnica. También es importante reiterar que el -AC- realizado es de carácter extensivo.

¹⁷ Ver anexo 1.

A continuación, presentamos el análisis e interpretación de los cada uno de los programas desde las categorías y sub categorías previstas.

6.1.1 Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos.

La educación para todos se ve vulnerada por la sistemática violación de los derechos humanos y es por ello que pensar equidad y calidad en la educación no es posible al margen de un análisis político y social de las condiciones en las que vive el mayor número de la población colombiana. Para este programa la violación de los derechos humanos se convierte en causa y consecuencia de un inoperante enfoque de educación inclusiva en el país.

Es así como la relación entre igualdad y discriminación, tema de preocupación tanto para la Universidad como para la licenciatura, hace referencia a que la mala interpretación de la “igualdad” conlleva necesariamente la aparición de la “discriminación”, asunto que es mirado con detenimiento dentro de la propuesta de educación para todos, ya que por la desafortunada presencia histórica y social de la discriminación es más importante y relevante tratar el tema de la igualdad como derecho.

Para el programa y para la presente investigación es clara la diferenciación entre igualdad como homogenización, ante igualdad como punto de partida porque dentro de muchos significados que puede asumir la palabra, es necesario que se comprenda desde la equiparación de oportunidades.

Es importante señalar que el programa nunca se enuncia desde la educación inclusiva, pero los sentidos que adquieren sus palabras, que se presentan desde la educación popular, la educación para adultos y la educación comunitaria; comparten principios del enfoque de la educación inclusiva como la reivindicación

de la educación como derecho, sin ningún tipo de restricción para su ejercicio y una educación sensible al contexto.

El programa da importancia a fundamentar los procesos de identidad como base para comprender y reconocer la diferencia. El yo, lo propio, marca la identidad; y lo que permite reconocer al otro como diferente hace que me entienda a mi mismo como diferente también. Solo al entender que inherente a lo humano es la diferencia, es posible tratar con contemplación respeto y hospitalidad a los seres que nos rodean. Al concepto de educación para la diversidad se suma el término de Dignidad Humana que confiere una dimensión moral a la valoración y respeto por el otro.

Paralelo al trabajo respecto de la diferencia, como consolidación de identidad nacional y de los diferentes grupos humanos, se ubica la comprensión social y política del pluralismo; entendido inicialmente desde la Constitución Política de Colombia pero que en la licenciatura toma sentido como el derecho que tiene cada individuo a ser, pensar y vivir diferente. El pluralismo pretende trascender las clasificaciones que estereotipa la sociedad.

Las discusiones se enmarcan en el significado político y cultural de la educación en derechos humanos explícita por el programa de formación, y se apoya en la carta magna de nuestro país, donde se hace manifiesto el respeto por la diversidad cultural, como muestra del interés de transformación por vernos entre nosotros de otro modo y valorando la diferencia. La diferencia presente en cada individuo permite reconocer y asumir que la educación requiere atender a la diversidad, no como abstracto sino desde las situaciones presentadas en el aula. Esta idea respalda la universalidad del derecho a la educación en perspectiva de la diferencia y la particularidad de las necesidades humanas.

Por lo anterior, el programa espera que el egresado de la licenciatura tome conciencia de la importancia del proceso educativo como algo sin terminar, capaz de cuestionarse y transformarse así mismo. De este modo la practica pedagógica queda en manos de un sujeto con una comprensión de mundo distinta desde los derechos; enfrentándose a un contexto educativo, social, cultural y político que le muestra la disminución de la brecha de inequidad como un punto crítico porque a pesar que normativamente están dadas las condiciones, de manera práctica el mismo Estado permite el atropello o simplemente no garantiza derechos que den lugar a la equidad en todas las prácticas de la población.

Respecto al tema de desplazamiento y responsabilidad social, dentro de la atención a poblaciones, se da cuenta de la integralidad que puede establecerse entre formación de maestros, educación inclusiva y familia; en tanto la vulnerabilidad exige mayor pertinencia de la educación desde la perspectiva de derechos y la formación de maestros. Igualmente, hace evidente que la educación debe ser la que se adapte a las necesidades de los sujetos y no ellos a esta. En este sentido el desplazamiento forzado es otro aspecto que se suma a la discriminación, segregación y exclusión como evidencia de la mayor violación de los derechos humanos. Característica que para la licenciatura marca un referente importante de contexto.

Finalmente es posible ver una confrontación entre la apuesta académica, política y social que hace la licenciatura y el reto de encajarla en los criterios de la política pública educativa, pues mientras se muestra la posibilidad de hacer realidad una educación para todos desde la perspectiva de derechos humanos, el Estado exige que se desarrollen propuestas de atención a poblaciones, que garanticen el acceso, pero no hay acciones que permitan ajustar el contexto a las necesidades de las poblaciones, en muchos sentidos, la práctica educativa puede verse expresada la noción de integración de estudiantes a partir de sus características individuales y/o sociales, pero no de inclusión desde la flexibilización de un

currículo. En consecuencia esta visión de la educación para la diversidad, tendría que ver con una posible “normalización”, pues más que detenerse en las diferentes capacidades e intereses la preocupación se centra en que la educación sea eficiente y se cumpla con los logros previstos en igual ritmo para todos. Entonces queda la pregunta ¿se flexibiliza realmente el proceso como forma de una educación inclusiva?

Por otra parte, en el plan de estudios del programa es posible interpretar que el tema de familia es asumido como un espacio socio-comunitario con una clara función educativa, enfoque que atina a lo planteado en el marco teórico de la investigación y que permite concluir que aunque no aparece la palabra en un número importante de veces, se contempla de manera contundente su importancia en cuanto a participación y vinculación para lograr los propósitos de la educación.

Las sub-categorías padres y cuidadores y participación familiar no son posibles de identificar de manera explícita.

6.1.2 Licenciatura en psicología y pedagogía.

No aparece información que dé cuenta de la reflexión sobre el tema de educación inclusiva, sin embargo se contemplan contenidos derivados de esta categoría.

El reconocimiento de la diferencia, desde la orientación educativa para este programa tiene que ver, con el interés de prestar atención a todas las personas en sus necesidades educativas, a lo largo de toda la vida, tanto en su subjetividad como en las relaciones sociales.

En su trayecto histórico la orientación educativa ha experimentado cambios importantes, que hoy en día son la base para comprender los desafíos que implican la atención de la diversidad, la diferencia y los objetivos deseables desde

la psicopedagogía. Los cambios que ha experimentado esta licenciatura están en relación a su objeto de estudio, pues en su origen estuvo centrado en la atención individual desde la psicología, posteriormente encuentra como método más propio para la educación el trabajo por grupos, sin la pretensión de uniformidad en los procesos y resultados.

Se procura que el psicopedagogo aporte en el diseño, implementación y evaluación de programas individuales e institucionales que traten la diversidad. En el marco de las dimensiones de formación cognoscitiva, experiencial y afectiva, desde las cuales puede leerse cualquier programa de formación docente, es posible identificar coherencia entre la preocupación por la diversidad y los procesos agenciados por el programa como parte de cada uno de los énfasis de comprensión social y escolar, en particular dentro de los campos de desempeño de la orientación educativa. En esta línea, se evidencia que el trabajo de psicopedagogo también hace parte de prácticas no escolarizadas que pueden darse a lo largo de toda la vida en campos que se identifican plenamente con los grupos de diversidad que muestran la investigación.

El licenciado, igualmente está habilitado para orientar procesos de integración de minorías étnicas en situaciones de desplazamiento o de marginación y hará las adaptaciones curriculares necesarias. Es importante conocer desde qué perspectiva teórica y práctica es tomado el tema de integración, para delimitar correctamente si se está hablando de uno de los momentos de la inclusión educativa.

El perfil propuesto por el programa es afín con las intenciones de la educación para la diversidad, por el cuidado que se propone tener al momento de identificar qué necesidades tienen los sujetos y no darlas por hecho con generalizaciones externas. Lo importante será que además de identificarlas se garanticen los ajustes o propuestas necesarias, para su atención teniendo en cuenta que no

siempre estas poblaciones requieren de procesos de rehabilitación social. Existen otras necesidades en tanto su situación de vulnerabilidad.

Hay ausencia de contenido en la categoría familia, esto obedece a que no se concreta un significado del término, sin embargo se encuentra de forma tacita información que hace referencia a la participación familiar y a los padres.

El discurso de la participación de los padres de familia está muy asociado a la práctica del psicopedagogo y lo asume, como relevante en cuanto a la prevención y acompañamiento de su hacer educativo. Este profesional debe saberse expresar para lograr el propósito de la inclusión de las familias a los procesos escolares, entendiendo que saber expresarse es generar condiciones de diálogo de proximidad con las comunidades. De este tipo de diálogo depende el éxito o fracaso de sus acciones

La participación de los padres es importante desde perspectiva de ampliar la atención hacia las comunidades educativas y sus necesidades, se asume al individuo como parte integrante de una comunidad a la cual afecta y por la cual es afectado.

Finalmente, puede afirmarse que el mayor énfasis de los objetivos de formación de maestros de la Licenciatura en relación con las categorías de investigación se centra en la atención de la diversidad, ya que parte del convencimiento que todas las poblaciones son susceptibles de atención particular. Por otra parte desde el énfasis de la orientación educativa se resalta la importancia de la participación familiar para acompañar y mejorar los diferentes procesos escolares.

6.1.3 Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial

La licenciatura se apoya en la política internacional de educación inclusiva de la Unesco, en lo que concierne expresamente a formación docente para la diversidad; en su visión se denomina como líder de la discusión y de la practica para que la educación inclusiva sea una realidad, en consonancia con su principio base -la educación como derecho fundamental de todas las personas independientemente de su condición, características y particularidades-.

El documento analizado presenta una reformulación del plan de estudios, tomando de manera integral la educación especial, lo que permite al egresado contar con una formación general sobre todas las poblaciones en situación de discapacidad o con capacidades diferentes; y con la posibilidad de ampliar su conocimiento en temas específicos de acuerdo a las expectativas personales. El programa hace conciencia de la responsabilidad social que tiene en la formación de educadores especiales, desde los retos actuales de la inclusión. Poniendo en responsabilidad a este licenciado más que a otros, en los procesos de la atención a la diversidad, así todos se seamos responsables de la Educación.

Según la reestructuración del plan de estudios las responsabilidades del educador especial no se agotan en la comprensión de un solo grupo poblacional, lo que afecta positivamente su ámbito de desempeño laboral, hecho que además se presenta como uno de los principales cambios para avanzar hacia los nuevos discursos de la inclusión y la educación para todos en Colombia.

Para hacer realidad la inclusión de las personas con capacidades diferentes a la educación, el programa manifiesta que debe existir una articulación entre la sociedad y los procesos educativos, pues el diseño de ambientes inclusivos, no es un ensimismamiento de la educación, por el contrario requiere, para su real funcionamiento de un de Estado que se oriente en tal sentido.

Además de ser “inclusión” uno de los aspectos centrales de la malla curricular renovada, la licenciatura ofrece para sus estudiantes seminarios optativos que les permiten profundizar en el tema; y para la comunidad universitaria la oportunidad de reflexión y formación en el enfoque de la Educación para todos a través de las electivas.

Desde la misión del programa se refleja la responsabilidad de la licenciatura con la educación y con la sociedad, pone como punto de partida el principio de que todos somos diferentes, por lo cual los procesos pedagógicos deben actuar desde allí, y considerar que esta característica hace parte de lo humano y por tanto es permanente durante toda la vida.

El programa reitera de forma permanente el reconocimiento de la diferencia a partir del uso de la expresión “Necesidades Educativas Especiales y con posibilidades de desarrollo diferentes”, lo que marca la visibilización e intención de trabajo con esta población, aspecto que se corrobora desde la organización sincrónica¹⁸ y diacrónica¹⁹ de los espacios académicos. En este sentido, vale la pena mencionar que un alto porcentaje de asignaturas, se preocupan por la comprensión y reconocimiento de la diferencia, como parte de la misma naturaleza de la licenciatura. El -AC- permite identificar que la diferencia y la diversidad distan de la aceptación de estas como formas de exclusión y segregamiento. La postura en contra de la igualdad, es argumentada desde criterios de valor por la diferencia pues esta es una característica totalmente humana y que da Identidad. Es así como las “Las grandes” teorías pedagógicas dan apertura para ver al ser humano de manera socio-antropológica y no solo desde la limitación física.

¹⁸ Articulación lógica y complementaria de los espacios académicos en un mismo semestre.

¹⁹ Articulación lógica y complementaria de los espacios académicos a lo largo –en término de tiempo- del proceso de formación.

Se presenta la necesidad que el maestro en formación se abra a los nuevos retos de las poblaciones, superando el discurso para dar lugar a unas nuevas prácticas desde la viabilidad, pertinencia y utilidad que él encuentre en el diálogo con las comunidades. Se muestra una visión crítica de los diferentes modelos de atención a la diferencia, para que a partir de dicha reflexión los estudiantes consideren nuevas formas de práctica en el marco de la educación inclusiva, esto tiene que ver con el diseño de ambientes –diseño universal- en razón de las posibilidades de desarrollo diferenciales.

La atención a la diversidad en el programa de Educación Especial, se manifiesta desde la confluencia de asuntos como las condiciones de diversidad en el país en cuanto al contexto y a lo humano; los perfiles de sus egresados, las praxis y los apoyos tecnológicos que en la actualidad se enlazan para responder de la forma más asertiva a la pluralidad de características, condiciones y particularidades.

Para responder a las necesidades reales del contexto y de las poblaciones, el programa reflexiona sobre su papel y acción en una dinámica cambiante; se requiere del profesionalismo del educador especial, para que apoye procesos de inclusión y ponga su conocimiento al servicio de otros docentes mediante procesos de coenseñanza. La conjugación de lo teórico y lo práctico es lo que realmente hace posible, hablar de lo diverso y pluricultural.

La praxis responde al título, es decir forman un maestro que sabe de educación en general y sobre el trabajo con poblaciones diversas, en particular; sin embargo, la formación de docentes en esta licenciatura no tiene sentido, si no se concreta en unas prácticas reales (contextualizadas). Siempre habrá personas con características diversas, por ello es fundamental que se sepa cómo abordar el tema.

Otras manifestaciones de lo humano como lo artístico y cultural se abren paso para comprender la diversidad y permitir que esta se exprese desde lenguajes diferentes al académico-occidental. Además de lo escolarizado, el ambiente extra-escolar es un escenario de práctica profesional del educador especial, por tanto el diseño y gestión de programas de este tipo se hacen substanciales.

De manera específica reconocer la diversidad de condiciones y características ubican a la tecnología asistente como la alternativa que posibilita la equidad y equiparación de oportunidades. Se hace uso de ciencias de apoyo para comprender las condiciones biológicas de las capacidades distintas de aprendizaje.

En los documentos analizados el tema de familia es abordado de forma tangencial, en sentido que se desarrolla desde espacios de carácter optativo, lo que significa que esta oportunidad de formación la recibirán solo algunos estudiantes, dichos espacios presentan a la familia por una parte, desde la perspectiva sistémica, (educación en rehabilitación basada en comunidad) y como una instancia importante en el apoyo a la evolución de los miembros que la componen (familia cultura y educación). Lo anterior concreta dos ideas de familia que son perfectamente validas, como base para la comprensión de su significado en las condiciones actuales, pero deja por fuera la posibilidad de discusión y formación en el tema por la totalidad de los estudiantes al no hacer parte de los espacios obligatorios.

En cuanto a la participación familiar se evidencia claramente que el educador especial debe comprender la importancia de involucrar a la familia en los procesos de formación de sus estudiantes asumiéndola como un gestor que favorece los procesos de inclusión.

En el ambiente cultural, se hace exaltación del significado e importancia de la recreación y del deporte como campo de interacción de todas las personas, en particular quienes presentan algún tipo de vulnerabilidad. La recreación y el deporte son unos espacios que el educador especial puede aprovechar para conocer e interactuar con la familia de su educando.

Luego del -AC- no se encuentra información que corresponda a la sub-categoría padres y cuidadores

6.1.4 Licenciatura en Educación Infantil

Desde una de las líneas de investigación de la licenciatura, la Educación Inclusiva puede ser interpretada a partir de temas como la etnoeducación, la multiculturalidad y los derechos humanos, aspectos que son analizados en la relación con la infancia; comprendiéndolos como parte de las practicas educativas -escolarizadas o no- y no como parte de un currículo. Los conceptos de etnoeducación, y multiculturalidad en el marco de los derechos humanos conllevan en su significación principios para la comprensión de la educación inclusiva.

Con respecto al reconocimiento de la diferencia el proceso de renovación a permitido evidenciar un cambio en la forma como es planteada la infancia, dando paso a múltiples concepciones de infancias presentes en el contexto del país. A esta idea subyacen valores como el respeto, la dignidad, lo diverso; que en todo sentido dotan de identidad al sujeto niño. Sin embargo, aparece un espacio académico (problemas atípicos en el aula regular) que por su nombre interfiere con la anterior postura, señalando una clara contraposición entre “normal y anormal”, idea que se separa sustancialmente del reconocimiento de la diferencia, y que se lee con preocupación dentro de un programa de formación de maestros. Es cierto que existen comportamientos en los seres humanos que difieren de la “normalidad” cultural, pero que desde la comprensión de la diversidad, son

manifestaciones propias de lo humano que exigen modelos de acompañamiento e interacción que permitan aprender a vivir juntos, sin necesidad de clasificaciones o rotulaciones.

La atención a la diversidad, no puede ser solo una práctica educativa, debe ser un saber reflexivo que aporte a la generación de conocimiento del tema y de las singularidades que se pueden encontrar en un escenario determinado. En este sentido, los espacios enriquecidos apoyan la reflexión sobre las competencias generales que le permiten al maestro en formación comprender que cada individuo, para satisfacer sus necesidades humanas, en una sociedad diversa y democrática requiere de comunicación, expresión y tolerancia, temas que se discuten dentro del ciclo de profundización y énfasis de la licenciatura.

Educación Infantil reconoce como diversos los actuales escenarios educativos, a los que subyace necesariamente, la diversidad de la población que asiste a ellos. Situar la práctica desde la comprensión de la diversidad permite nuevas comprensiones de la educación, es así como se habla de manera más expresa de diversidad y de poblaciones.

En razón a lo anterior y teniendo en cuenta que la atención a la diversidad, en este programa, se concreta en las salidas de campo las cuales pretenden acercar a los estudiantes a los procesos y relaciones socio-culturales de algunas comunidades, queda abierta la pregunta ¿cómo se confrontan estas experiencias con la teoría y la praxis de la licenciatura?, teniendo en cuenta que el tiempo y las condiciones para las salidas de campo son eventuales.

Otro aspecto que se contempla, en cuanto a la diversidad, es el énfasis en alternatividad desde la educación no formal, como atención a la deprivación en la que identifican a los niños por causas principalmente económicas y sociales.

En conclusión el programa se pregunta por cómo los desarrollos académicos y disciplinares interactúan con los procesos de comprensión de la diversidad cultural y su uso en la escuela, lo cual parte del estatuto académico de la Universidad.

Por su parte en lo que corresponde a familia, el programa hace referencia a procesos de relevancia histórica, como el proyecto “elaboración y experimentación de un curso audiovisual para padres de comunidades marginadas” sobre el desarrollo integral para niños menores de 3 años, pero que no hacen parte de sus prácticas actuales.

El espacio académico obligatorio denominado familia, escuela y contexto, del plan de estudios 2002, centraba su interés en la formación deontológica y en valores, con la renovación curricular este espacio es desplazado dentro de uno de los espacios electivos, ante ello el programa argumenta: “que el seminario de cultura, educación y sociedad de II semestre, se fusiona con Familia, escuela y contexto de III semestre, puesto que la relación de Educación, cultura y sociedad contiene y problematiza la relación entre escuela familia y contexto. En esta medida el primer seminario contiene al segundo, lo puede articular y ampliar. A lo anterior se suma que la relación familia y escuela es abordada en los seminarios de socialización I y II, en I y V semestre respectivamente, puesto que en ellos se trabajan los agentes y agencias de socialización, entre los que se encuentra la familia y escuela [...] el espacio familia, escuela y contexto será ofrecido como electiva” frente a lo anterior es interesante ver como el tema de familia se relaciona y problematiza con otros temas e instituciones que conforman la sociedad y la cultura, en este sentido, se resalta la importancia de ella como parte del desarrollo humano y de hecho se adelanta la línea de investigación “Socialización y Construcción del Conocimiento Social” contemplando entre sus temas de énfasis la familia. De otra parte queda en cuestión la comprensión de la familia como un campo de estudio y análisis en sí misma, teniendo en cuenta, entre otros argumentos, que si bien la familia es soporte fundamental del ser humano a lo largo de todo su ciclo vital, es una unidad

de apoyo y referencia básica para el trabajo en la infancia e infancias presentes en la escuela.

Es importante señalar que para la licenciatura -la familia- es vista como una de las instituciones que se encarga de la educación de los niños; sin señalar las características y posibilidades que se tejen en su relación con la escuela, sin explicitar la gran trascendencia que ella tiene en la conformación de la sociedad. Pues a pesar que en ocasiones se señala la familia como una institución en decadencia; diferentes autores arguyen su gran vitalidad por la capacidad de adaptación que ha tenido, a lo largo de la historia, y su influencia en la constitución de sujetos.

Dentro de la visión del programa se hace alusión a los padres de familia como tema relevante de investigación, por parte de los docentes, gracias a la gran influencia que ellos tienen en la educación infantil.

La sub-categoría padres y cuidadores se concretiza desde las líneas de investigación a partir de un trabajo, desarrollado hace algún tiempo por el programa, respecto de los estilos utilizados por los padres en las prácticas de crianza y los efectos en el comportamiento social de los niños, aspecto de total relevancia en la formación de docentes. Sería oportuno que el tema hiciera parte de las prácticas actuales y no se quedara en el referente histórico de la licenciatura.

En la actualidad la familia se ve altamente afectada por los mass-media lo cual transforma las pautas de cuidado y patrones de crianza, llevando al programa a incluir espacios académicos, desde el ambiente de formación comunicativa, para que los maestros en formación reflexionen sobre este tema en relación con la familia y la escuela.

Se asume el tema de la diversidad desde las familias entendiendo que ellas se mueven en las particularidades propias de su contexto y de su condición. Es así, como el programa ha buscado, mediante variadas estrategias, la articulación, relación y participación con la familia.

6.2 Resultados y Conclusiones

Este apartado dará cuenta de los resultados y conclusiones posibles de formular gracias a la investigación adelantada -Análisis de Contenido- de los planes de estudio de las cuatro licenciaturas que conforman la Facultad de Educación, teniendo como referente las categorías y sub-categorías previstas y desde las cuales se pretende identificar la manera cómo se incorporan y desarrollan los conceptos educación inclusiva y familia.

Si se parte de la afirmación que la **educación inclusiva** es el derecho fundamental de hacer efectiva una educación de calidad y equidad para todos en busca de transformar a los individuos y a las sociedades, se puede decir que solo el programa de Licenciatura con énfasis en Educación Especial incorpora en su plan de estudio renovado, el concepto de educación inclusiva, aspecto que difiere positivamente del anterior plan. Esto no niega que los otros programas adelanten construcciones que se enmarcan en los principios de la educación inclusiva, pero no es desde este enfoque que se han justificado sus construcciones teóricas, es decir, cuando se habla, en estas licenciaturas, de enfoque de derechos, diversidad, vulnerabilidad, la relación igualdad-discriminación, pluralismos e identidad; son posturas que tienen fuertes puntos de encuentro con la teoría desde donde esta investigación interpretó los planes de estudio, pero no hay una nominación explícita desde ella.

Detallando la concepción de educación inclusiva en el programa de Educación Especial, es importante ver como éste se ha cuestionado la atención a personas con diferentes necesidades y capacidades, plasmando un cambio en su renovación curricular de modo que afecte las actitudes sociales y los planteamientos añejos de la educación especial; se rompe su estructura centrada en la discapacidad y la excepcionalidad hacia una propuesta que integra la diferencia, la discapacidad y la excepcionalidad, considerando que el educador

especial debe estar formado en todas ellas para la comprensión y atención de los sujetos, además de una consistente fundamentación pedagógica que permita que la educación inclusiva se sea su eje de acción.

La renovación, igualmente, afecta el enfoque Institucional, proyectándolo hacia un enfoque transformador, donde la educación regular y la especial constituyan un modelo unitario de actuación; la atención a la diversidad es una tarea y una responsabilidad asumida por todos, donde el proceso de colaboración y compromiso docente compartido, garantiza los principios de equidad e igualdad.

Este programa dentro de su visión se asume como líder de la discusión y práctica en los temas educación inclusiva, reconocimiento a la diferencia y atención a la diversidad; para estar en concordancia con lo expuesto ofrece para toda la comunidad universitaria, espacios académicos electivos que permiten y potencian el acercamiento y comprensión inicial hacia las poblaciones con necesidades y capacidades diferentes.

En cuanto al enfoque de derechos, todos los programas, particularmente Educación Comunitaria, parten de la aplicación política de estos principios, con base en la Constitución Nacional y los lineamientos internacionales en la materia; este enfoque se convierte en fundamento del plan de estudios y como parte del perfil de los egresados, pues no es suficiente con la declaración retórica del significado del derecho a la educación, a la diferencia y a la diversidad, si esto no pasa por ser base de la discusión política desde la subjetividad del docente.

La licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, consecuente con su nominación enfatiza la importancia, relevancia y pertinencia de los derechos humanos en la garantía y legitimación de cualquier acción educativa; el educador comunitario piensa la educación con equidad y calidad a partir del análisis político, social y económico que afecta a la población de un país,

teniendo en cuenta que cuando la igualdad, para sus habitantes, es inoperante se llega fácil e inevitablemente a la discriminación.

La sub-categoría **atención a la diversidad**, es abordada en los programas de manera reiterativa haciendo énfasis en que la práctica debe estar orientada al trabajo con poblaciones, en principio porque así son nombradas en la ley 115 y segundo, porque de allí se derivan las diferentes agrupaciones, caracterizaciones y reconocimiento de ellas en el país. En los planteamientos de la educación inclusiva se dice que la atención a la diversidad debe realizarse, originalmente en el mismo contexto, pero si bien los programas tratan de hacerlo desde las prácticas educativas, la misma configuración de Estado, sus condiciones y disposición de las políticas educativas limitan tal realización, porque lo frecuente es que las poblaciones diversas, a que hacen mención las políticas, por su propia voluntad o por conflictos armados y sociales, migren constantemente o se asienten en contextos no originarios. En este sentido, las prácticas reales se llevan acabo en contextos interculturales, donde normalmente estas poblaciones se encuentran supeditadas a los grupos dominantes²⁰, y por otra parte en contextos de confrontación entre educación propia y etnoeducación, en los cuales se instala con mayor frecuencia la segunda, sin que con ello estemos dando por sentado que estas formas de educación estén en contravía con la educación inclusiva.

Como resultado final en este tema se identifica que desde los programas de formación hay una apuesta por la alternatividad en atención a la diversidad, entendiendo por ello la preocupación por partir de las potencialidades y necesidades de las comunidades y del contexto en las cuales se desarrolla el ejercicio docente; no de la consideración de déficit o “deudor” en cuanto a lo

²⁰ Forma de clasificación de las sociedades que está basada en el predominio de un grupo sobre los demás de la sociedad. Resultado de la cultura que diseña las condiciones necesarias para posicionar a ciertos grupos de manera privilegiada.

diverso, porque el verdadero desafío es encontrar los diferentes valores desde la equiparación de oportunidades.

No obstante a lo anterior, se contrapone la necesidad de educación de los grupos marginados que se centra en que la educación sea eficiente y que cumpla con los mismos logros y ritmos para todos los individuos pertenecientes al grupo. A pesar de contemplar y atender a la diversidad de poblaciones sus planteamientos, en lo referente a logros y ritmos de aprendizaje y educación difieren de los principios de la diversidad quedando y privilegiando más una normalización de la población que el respeto a su condición e identidad.

La diferencia está presente en el ser humano, donde cada persona tiene distintos ritmos de aprendizaje, mayor sensibilidad e interés en algunos “temas”, expectativas y proyectos de vida que en relación con el contexto generan otras formas de expresión de las diversidades. Se dispone la importancia de la formación en tecnología de apoyo asistente universal que permita, en el caso de los maestros de educación especial, la equiparación de oportunidades desde este componente.

En el programa de Psicología y Pedagogía hay coherencia entre la preocupación por la atención a la diversidad y la formación docente. Lo anterior se concreta en la comprensión social y escolar desde las prácticas educativas en las que se problematiza la diversidad no solo como rehabilitación, sino como otras necesidades educativas que están en la perspectiva social y cultural del desarrollo humano.

La comprensión de diversidad que propugna la licenciatura se constituye como el punto de partida de la formación docente y el punto de llegada, de manera que su planteamiento educativo no es entendido exclusivamente como instructivo, sino

racional y educativo, con el fin de no proponer prácticas que podrían verse y asumirse como segregadoras y excluyentes.

Por su parte, en la sub-categoría **reconocimiento de la diferencia**, es posible ver el interés que los diferentes programas tienen en este tema, y es desde allí que la investigación afirma, que aunque no se parta del enfoque de educación inclusiva estos desarrollos conceptuales son validos para realizar el análisis.

En relación al tema diferencia, se abre un mapa de interpretaciones desde los cuatro programas de la Facultad que relacionan palabras como singularidad/pluralismo, dignidad, identidad y atención para todos a o largo de la vida.

El pluralismo dentro del programa de formación en Educación Comunitaria aparece como un derecho constitucional desde el entendido que todo individuo tiene derecho a ser, pensar y vivir diferente. Lo anterior, conlleva necesariamente a un reconocimiento de la diferencia; componente relevante dentro de la educación inclusiva. La diferencia, el yo, lo propio marca entonces la identidad de cada ser.

Por su parte, la diferencia, entendida en esta investigación, como existencia y valor, inherente al desarrollo del ser humano, que desplaza los intereses de homogenización, se encuentra plenamente con la afirmación del programa de Psicología y Pedagogía que expresa que todos requerimos atención especial a o largo de toda la vida; afirmación que tiene varias implicaciones, entre ellas las siguientes:

La diferencia es propia de lo humano y por tanto no debería haber tal sorpresa frente a ello, o por lo menos no desde el señalamiento.

Todos los seres humanos requerimos ser objeto de contemplación, respeto, sin importar que “evidentes” son o no nuestras necesidades desde el filtro de esta cultura, pues lo que debe prevalecer, por principio, es que todos tenemos necesidades educativas especiales y diferentes formas de aprendizaje.

Un enfoque desde el reconocimiento de la diferencia ubica las relaciones entre el conocimiento, los afectos, el mundo de la vida en otro sentido, pues de cada sujeto provienen experiencias importantes, validas y de aprendizaje para todos.

El querer clasificar a los sujetos por condiciones físicas, sensoriales, culturales o de privación, está en relación con el estilo de conocimiento que se privilegia en nuestra sociedad, por ello la necesidad de ser críticos frente a los aprendizajes que pretenden la homogenización de los estudiantes.

Es innegable que existen personas que por su naturaleza precisan mayor atención que otras, por lo que flexibilizar los currículos y buscar estrategias de apoyo son necesarios, a esto hace referencia la equiparación de oportunidades.

Existen grupos que son considerados vulnerables, haciendo referencia a que están más expuestos que otros al atropello de sus derechos, sea por una condición temporal o permanente, en este sentido la escuela debe actuar a partir de reconocerse como Estado y por ello con responsabilidad de apoyar la defensa de los derechos en riesgo.

La educación es un proceso permanente y no inicia y termina con la escolarización, por ello la importancia de la formación de los maestros para

ser agentes sociales -gestores- de procesos de apoyo y afectación positiva a los entonos en los cuales actúan; sumando a esto una característica, y es, que los seres humanos requerimos de oportunidades para participar en procesos de formación durante toda la vida.

La actuación de la escuela y de los maestros es potente pero limitada, por tanto pensar en la educación inclusiva alude a un enfoque de política educativa y de Estado, no es posible resolver todo en la escuela.

Otro aspecto que los planes de estudios presentan, en cuanto al reconocimiento de la diferencia, es la reflexión por la identidad, como un valor a desarrollar individual, social y culturalmente, en tal sentido la identidad debe ser entendida como una expresión de la diferencia.

En cuanto a la construcción teórica de la infancia, en las condiciones actuales nacionales y globalizadas, se avoca por la comprensión de las infancias, pues actualmente es evidente que se ha roto la regla de comprensión desde el “evolucionismo” al confrontarla con las teorías socio-culturales derivando de ello unas multiplicidades de ser niño. No obstante en el programa de Educación Infantil, aparece la necesidad de brindar a los estudiantes elementos sobre el conocimiento y manejo pedagógico de algunas alteraciones disruptivas presentes en la infancia por lo que se ofrece el seminario electivo, “problemas atípicos en el aula”, el cual muestra, de entrada, una tendencia a rotular a los diferentes a los diversos y una comprensión de la normalidad solo como lo homogéneo.

En general puede observarse frente al tema de reconocimiento a la diferencia la presencia de discursos a favor y contra-discursos en torno a ella, entre ellos la atención a la diversidad y a las poblaciones solo proyectada desde las salidas de campo; aspecto preocupante pues la atención a la diversidad radica en establecer un proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las condiciones y

particularidades diversas e inherentes a la naturaleza humana. Aunque por otra parte se encuentre de manera más contundente el propósito por formar maestros para afrontar las condiciones que impone el actual momento histórico desde una lectura crítica y social de los retos de la educación.

La segunda categoría de la esta investigación es **Familia**, en cuanto a ella se puede afirmar que aunque ha sido definida como el primer ámbito de referencia para comprender el desarrollo y contexto de los niños y de los sujetos en general, este no se erige como un referente obligado de formación para los futuros maestros.

Para explicar lo anterior la investigación encuentra tres razones fundamentales; la primera, no es posible descifrar, desde el análisis de contenido, la significación o sentidos que contiene, de forma concreta, la familia para los programas de formación y por tanto para los docentes; la segunda, tiene que ver con que los espacios académicos que abordan expresamente el tema son electivos u optativos, lo que hace que este campo de conocimiento no se posicione como un saber fundamental para el ejercicio de la práctica docente; y tercero, que la familia se ve sin distingo de otras instituciones que pueden ofrecer protección y apoyo a los niños.

Por las anteriores razones un aspecto en el que se podría centrar la atención de la Facultad, como unidad de formación inicial de maestros, es en lograr coherencia entre la importancia, que en este caso se argumenta casi de forma unánime, a instituciones como la familia y las prácticas y procesos que se adelantan formativamente para que se incorpore este campo de conocimiento dentro de los perfiles de los futuros maestros.

No obstante y mirando con detalle el programa en Educación Comunitaria, existe un aporte que permite ampliar la comprensión de la categoría, Familia, que se

identificó para esta investigación, pues la licenciatura habla de espacios socio-comunitarios con función educativa y a diferencia de pensar que la familia es uno más, arguye que cada uno tiene un papel fundamental. Los conflictos de diverso orden, y otras condiciones que afligen a la población resortan de manera inmediata en la familia y por ello las redes de apoyo socio-comunitario deben entrar a acompañar esta situación; como lo menciona un espacio optativo del programa en Educación Especial, la familia hace parte del sistema general de apoyo humano.

Es claro que la **participación familiar** se da como principio de relación entre la práctica pedagógica y los procesos escolares, pero lo que sigue siendo pregunta para nuestra investigación es qué pasa más allá de la circulación de información sobre los desempeños de los niños. En este sentido, a través del estudio fue posible identificar que se está en procura de inventar nuevas estrategias y propósitos para la interacción. En el campo particular de la psicopedagogía se viene orientando al estudiante para que contemple como relevante la participación familiar para la prevención y acompañamiento de problemáticas socialmente relevantes, mostrando que quizás, su principal herramienta de trabajo será el diálogo certero que el docente puede lograr con padres y familias. Pero si bien es cierto, que se habla de una transformación de sentidos, falta aún construir un camino que posicione que los padres, las madres y las familias, no son de un afuera del espacio escolar, por el contrario son un presente constante, pues muchas de las realidades de la escuela, no son más que una prolongación de las situaciones que se viven en casa con sus padres o parientes, amigos y redes de apoyo cercanas.

Por otra parte, están los espacios de recreación y deporte en los cuales se puede aprovechar para conocer e interactuar con la familia del educando; en particular en la licenciatura de Educación Especial existe un espacio académico optativo que reflexiona estos escenarios como extensivos de la práctica educativa.

Por su parte en la sub-categoría **padres y cuidadores**, una vez llevados a cabo los procedimientos del -AC-, no se encontró de manera específica relación al respecto, de hecho la información referente a padres y cuidadores solo se puede derivar de algunos sentidos de la expresión familia.

En el documento de Educación Infantil se hace alusión al desarrollo de un trabajo sobre padres de familia en años anteriores. Quizás el tema pasó a ser un “dado por hecho”; pues se encuentra con mayor frecuencia alusión a temas como la presencia de las nuevas tecnologías, entre otros asuntos de cuestionamiento contemporáneo, dejando de lado a la familia, a los padres y a los cuidadores de la Infancia.

Con base en lo mencionado respecto de las categorías Educación Inclusiva y Familia, afirmamos que la interrelación entre las dos demuestra que aun es muy tangencial el abordaje de la educación para todos; reto de la educación para la presente década, pues uno de los principales actores en la pretensión de atención a la infancia es la familia; por una parte desde la comprensión de contexto y cultura; la familia es en quién reposa gran parte de la historia viva; y por otra parte, si se mira desde las recomendaciones de la relatora de las Naciones Unidas para la Educación (Tomaševski, 2002), la accesibilidad, la asequibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad son principios para el cumplimiento por parte del Estado del derecho a la educación, pero estos no puede ser ejercidos si no existen las mismas condiciones para la familia.

En tal sentido, es importante recalcar que los programas de la Facultad de Educación están en gran medida orientados a la educación básica y por tanto tienen la responsabilidad de formar maestros para afrontar dichos desafíos.

De otro modo, es posible identificar gran riqueza y decisión académica y política por trazar nuevos retos para lograr educación de calidad y pertinente para la población colombiana, a través de programas de formación de maestros reflexionados permanentemente. La discusión sobre educación inclusiva es un tema que apenas empieza a permear y hacerse presente en los debates de los programas de formación de maestros de la Facultad de Educación de manera consciente. Efectivamente, el diálogo asumido con mayor fuerza lo hace Educación Especial; asunto que debe trascender esos límites, para evitar que, nuevamente, el tema de educación inclusiva solo concierna a la discapacidad.

Se ha pasado del problema individual, déficit, a una educación centrada en el contexto y la interacción, desmitificando el término “diversidad” como la acción educativa centrada solo en los estudiantes especiales, centros especiales y acciones especiales, para ampliarlo hacia la comprensión de diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas. Lo anterior permite que el futuro maestro parta del principio de que todos somos diferentes, por lo que los procesos pedagógicos deben actuar y responder desde esta comprensión, considerando que esta característica hace parte de lo humano y de la identidad del ser.

En cuanto a la categoría familia si bien, la investigación no tiene la intención de decir el cómo debe ser abordada, llama la atención sobre la importancia por qué este asunto tenga un rol más protagónico en los procesos de formación de maestros, por ejemplo que no se desplace a los espacios optativos de las licenciaturas.

Es importante que los profesores recuerden, en primer lugar, que los métodos son construcciones sociales que surgen y reflejan las ideologías dominantes que pueden impedir entender las implicaciones pedagógicas de las relaciones de poder en la educación y, que en las escuelas, colegios y comunidades están

presentes percepciones de estatus socioeconómico, de raza, de lengua, de sexo, de capacidades..., y sin olvidar que siempre que hablemos de diversidad alguien se nos escapa; algo, alguien se resiste a estar dentro del grupo... entonces es importante recordar que el grupo Somos Todos; para lo cual el docente debe estar siempre preparado.

Forjar sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Requiere asimismo políticas y compromisos intersectoriales que aborden los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan la exclusión, tanto de la educación como al interior del sistema educativo. En este sentido, son los docentes los primeros ciudadanos llamados a iniciar el camino. Cualquier docente debe estar en la capacidad de comprender y de solicitar el acompañamiento requerido para entender a sus educandos si cuenta con la comprensión de que todos somos diferentes pero que necesitamos y tenemos el derecho de educarnos en ambientes comunes.

6.3 Recomendaciones.

Los docentes no podemos permitir que la inclusión educativa se convierta solo en un discurso y dispositivo retórico. Debemos buscar que se convierta en una realidad práctica desde la modificación del currículo y la didáctica pedagógica.

La investigación nos indica que para fomentar el desarrollo de la educación inclusiva y la familia en los planes de estudio de formación docente de la Facultad los líderes de los programas y de Facultad deben: Impulsar nuevos significados compartidos de la diversidad y del reconocimiento a la diferencia; promover prácticas inclusivas desde las cuatro licenciaturas; donde se pongan en juego y se retroalimenten los saberes específicos; establecer más vinculaciones entre las escuelas y las comunidades que permitan concretar mayores acercamientos con la diversidad presente en estos escenarios y poner a prueba su formación.

Los programas de licenciatura necesitan cuestionarse y reflexionar sobre la formación que están brindando a los futuros docentes en el tema de Familia y sobre la relevancia que ella tiene en el desarrollo y formación de las nuevas generaciones. Es preocupante ver que los programas no aborden la familia como tema de formación lo cual puede contribuir a perpetuar la concepción que descalifica la importancia que tiene la familia en la tarea educadora. Pareciera que hay un sobre interés, de los maestros y de la escuela, por controlar el qué enseñar a los niños y el cómo “formarlos”; todo ello con el fin político de construir ciudadanos obedientes, en el mejor de los casos recurso humano calificado en razón de las exigencias actuales del sistema social en que vivimos.

A lo anterior se contraponen la pretensión que prevalece en la familia por formar sujetos autónomos, aspecto que dificulta el diálogo entre padres y docentes; porque en los padres se mantiene la esperanza de que sus hijos sean educados, afectando mínimamente su libertad y autonomía.

La trascendencia de la familia no puede ponerse en entre dicho ante la importancia de la escuela, pues las experiencias formativas en el hogar, son más fundantes que las vividas en su escuela, independientemente de la organización familiar en la que se encuentre el niño. En tiempo, siempre será mayor el que el niño pase en otros contextos diferentes a la escuela, Adicionalmente precisaríamos que permanece referido a la familia a lo largo de toda la vida.

Otro aspecto desde el cual la familia puede dar lecciones de inclusión y que obliga a ser un referente en la formación de maestros es que, desde un patrón cultural generalizado, esta siempre incluye a sus hijos, allí no se recurre a objeciones por condición, género u otras, mientras que la escuela se mueve regularmente desde un parámetro de exclusión ante el incumplimiento de sus normas.

Ante una cultura global e interactiva, es necesario formar a los docentes para que sean capaces de crear espacios de comunicación y relaciones dialógicas positivas y eficaces con las familias de sus educandos. Pero la capacitación y formación no puede quedarse en la mera instrucción dialógica, sino que es necesario que el maestro se replantee la validez y necesaria presencia en la escuela de diferentes instituciones educadoras, no como invitadas, sino como la base de su labor pedagógica, a la cual se debe. Esto le permitirá tomar conciencia real de la importancia del papel que juega la familia en el proceso educativo de sus hijos.

De esta forma se fundamenta una cooperación basada en la valoración de las competencias que tiene la familia en el campo educativo convirtiéndose así, la escuela, en la generadora de inclusión familiar. Estos docentes expresaran menos estereotipos negativos sobre la evolución de la familia actual y las relaciones padres-hijos; no prevalecerá la mirada evaluativa sobre la familia. Admitirán el respeto a las diferencias y estarán preparados para introducir sus efectos y cambios positivos en la escuela.

Mediante las anteriores prácticas el docente ofrecerá un intercambio basado en la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación sobre la confianza recíproca entre la Escuela y la Familia. Es decir, los docentes formados en este campo serán respetuosos de los padres y de las familias de sus educandos, desde el reconocimiento del papel relevante y protagónico que ella tiene en el proceso educativo de sus hijos, evitando acallar y excluir a las familias, hasta el punto que estas sientan temor de interpellarla.

No podemos caer en el doble juego de hablar de diversidad e inclusión y continuar, bajo la nueva nominación, perpetuando el sentido y la significancia de la desigualdad, de la discriminación y de la exclusión al etiquetar al otro como diverso que es otro desigual, volviendo la diversidad sinónimo solo de exclusión, de marginación, de pobreza, de analfabetismo y de rechazo social. Lo importante y por lo cual vale la pena continuar trabajando hacia una educación inclusiva es por acabar y pulverizar el pensar y sentir al otro como un sujeto de constitución debilitada e inferior, acabar con la arrogancia de la comunidad, mal llamada, mayoritaria.

Si recordamos a teóricos como Muntaner, (1999), Ainscow (1993), Jiménez y Pujolás (1995), Arnaíz (2003) entre otros, nos atrevemos a decir que la atención a la diversidad, necesariamente, estimula un cambio en el rol de los profesores, precisando y exigiendo nuevos parámetros de formación que conduzcan a la aplicación de alternativas distintas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; donde el docente sea capaz de contemplar la respuesta educativa como una cuestión curricular, creando en el aula condiciones que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes. Lo anterior significaría considerar las diferencias de sus estudiantes y de las familias en las que están incluidos como un medio para enriquecer las actividades de aprendizaje y mejorar la calidad de la práctica docente.

Es importante, también, que recordemos que la educación inclusiva es un proceso que debe darse de forma gradual basada en principios claramente definidos por parte de quien quiere implementarla. Para lograr cambios exitosos necesitamos tener: claridad en los fines, objetivos realistas, motivación, apoyos, recursos y cambios en la evaluación.

Que sigo pensando que para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un profundo silencio, una larga espera, una estética no tan pulcra, una ética más desalineada, dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la homodidáctica para hetero-relacionarse.

Y luego, enseguida, hace falta volver a mirar bien aquello que nunca hemos visto o que ya hemos visto pero desapasionadamente.

Carlos Skliar.

7. Fuentes

7.1 Bibliográficas

Ainscow, M (2003) Desarrollos de sistemas educativos inclusivos. En: ponencia San Sebastián.

Arnaíz, P (2003) *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Malaga: Aljibe.

Cantón, V. (1999). *Del sujeto por todos tan temido*. En Certidumbres, incertidumbres, caos. Ediciones La Vasija, Correo del Maestro y Trilce. México.

Delors, J (1996), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Díaz, C (2000). El análisis socio-semántico en la psicología social: Una propuesta teórica y una técnica para su aplicación. En: *Psicothema* Vol. 12 N.3

Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Pre-textos. Madrid.

Echeita. G (2004) *A favor de una educación de calidad*. Cuadernos de Pedagogía 228, 66-67.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill.

Freire, P. (1999) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.

Gadamer, H (1984) *El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica en verdad y método*. Sígueme Vol 1. Salamanca.

Gadamer, H (1984) *El lenguaje como medio de experiencia hermenéutica*. En: *Verdad y método*. Salamanca.

Gimeno, J (1981) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Gómez, R. (2002). Compiladora *De la integración a una educación para todos*. Cepe. Madrid.

IESALC/Unesco (2005) *Formación de maestros en Colombia*. Estudio diagnóstico.

Martínez, A; Medina, M; Unda Bernal, M. (2002) *La Expedición Pedagógica y las Redes de Maestros en Otros Modos de Formación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Maturana, H. (1992) *El sentido de lo humano*. Ediciones pedagógicas chilenas.

Ministerio de Educación Nacional. (2008) Programa de educación Inclusiva con calidad. Programa construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquía.

Miras, F. (1999) *La Sociedad de Redes* (o las redes de la sociedad). En Chasqui, Quito.

Navarro, P. (1999) Análisis de contenido. En: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, Coordinadores. Editorial Síntesis. Madrid.

Pérez, A (1994) *La función y la formación del profesor en la enseñanza para la comprensión*. Diferentes perspectivas. En: Sacristan, J (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Posada, J. (2002). Diplomado en pedagogía y didáctica con; Énfasis en educación de Adultos. En: *Modulo formación en pedagogía y didáctica*. Convenio Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad pedagógica Nacional, Policía Nacional: Bogotá.

Pulido, O. (2005) *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Universidad Pedagógica Nacional.

Renteria, P. (2004) *Formación de docentes un reto para la escuelas normales y facultades de Educación*. Ed. Magisterio.

Revista Itinerario Formativo, responsabilidad compartida (2006) Proyecto Red de Instituciones Formadoras de Formadores. Vicerrectoría de Gestión Universitaria. Octubre.

Ricoeur, P. (2003) *La explicación y la comprensión en teoría de la interpretación*. Siglo XXI editores. México.

Rojas, L. (2002) *Las Políticas educativas y la Formación de docentes en Iberoamérica*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sampieri, R y otros (2008) *Metodología de la investigación*. McGrawHill: México

Unesco (2004) *Temario abierto sobre educación inclusiva, materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Unesco. Santiago de Chile.

Vaillant, D., y Marcelo, C (2001) *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

Walters, P. (1999) *Más allá de las polaridades*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.

7.2 Revistas, investigaciones, módulos y ponencias.

Ávalos, B. (2004) *Renovación de la formación docente inicial*. En revista colombiana de educación. N° 47 UPN. Bogotá.

Batista, G. y Fernández F. (2004) Ponencia “*Formación pedagógica y profesionalización permanente de los docentes*”. Centro de estudios de software para la enseñanza de la Universidad Pedagógica de la Habana. Cuba.

Blanco, R. (2005) *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. En III encuentro internacional: *El conocimiento que educa*. Kipus, UPN, Unesco. Bogotá.

Díaz Barriga, Á; Incián, C. (2002) *En Las Políticas educativas y la Formación de docentes en Iberoamérica*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Ed. Paidós. Argentina.

Freixa, M. (2002) *La familia y los procesos de integración. En de la integración a una educación para todos*. Centro superior de estudios. España.

Fumagalli, L (2003). El papel de los docentes en los procesos de reforma curricular. En: Informe final del seminario *Reforma curricular y cohesión social en América Latina*. Costa Rica.

Gaitán, A (2007) *Reflexiones en torno a las relaciones entre la familia y la escuela: Convergencias y divergencias*. En: ensayo para optar a la categoría de miembro correspondiente de la academia colombiana de pedagogía y educación. Bogotá.

González Valerio, M. (2003) *Rememoración y tradición: la hermenéutica entre Heidegger y Gadamer*. En signos filosóficos N° 10. Universidad Autónoma Metropolitana: México.

Herrera, J. (2007) *Enfoque Hermenéutico en ciencias sociales*. Fragmento de la Tesis doctoral para el departamento de filosofía de la Universidad Nacional: Bogotá.

Herrera, J. (2009) *Grupos de discusión: Análisis de discurso y métodos de análisis cualitativos*. Bogotá: CINDE-UPN 20.

Jutinico, M., García, D., y Rodríguez, N. (2008) *Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional*. En: Revista Colombiana de Educación No. 54. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Línea Infancia (2009) En: documento Cinde UPN 20. Bogotá. Inédito.

Martínez, M (2004) *Colectivos y Redes de Maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y acción política*. En Revista Colombiana de Educación N° 47. UPN: Bogotá.

Sandoval, S y Delgado E, (2001) *La formación de docentes. Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. En: Documentos pedagógicos 8. Bogotá: UPN.

Sánchez. J. (2004) *Formación inicial para la docencia universitaria* OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653).

Skliar, C. (2008) *¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? ¿Qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros?* En: encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar. Construyendo una escuela inclusiva. Casa Salesiana “Nuestra señora de las Mercedes. Manucho. Brasil.

Skliar, C. (2007 a) Ponencia: *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Presentada en el Encuentro Académico Equidad, Diversidad y Universidad Publica en Colombia. UPN 3 y 4 de diciembre de 2007. Bogotá.

Skliar, C. (2007 b). *Sobre el agotamiento de los discursos de la crisis, la ausencia de conversación, la rajadura de la herencia y el padecimiento (o la ausencia) del heredero. Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. Texto para la Conferencia Internacional Sobre Relaciones Intergeneracionales “Convivencia y hospitalidad en tiempo de crisis”. Barcelona 18 y 19 de junio de 2007.

Torres, R. (2004) *Nuevo rol docente ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* En revista colombiana de educación. N° 47 UPN. Bogotá.

Vélez, L. (2008). Ponencia. Programa de educación inclusiva con calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. En: *Nuevas perspectivas del sistema de formación docente*. Mendoza. Argentina.

7.3 Páginas Web.

La participación de los padres en la escuela: la formación de maestros. En <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L210.htm>

Tomaševski, K. (2003) *Los derechos económicos, sociales y culturales* El derecho a la educación Misión Colombia. En: Informe de la Relatora Especial, Consejo Económico y Social. Naciones Unidas: Colombia.

http://www.plataforma-colombiana.org/biblioteca_pag/051.doc

Torres, R. (2002) Aprendizaje a lo largo de toda la vida. En www.fronesis.org

Unesco (1990) Declaración mundial sobre educación para todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990; y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Directrices para llevar a cabo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En www.unesco.org.

Universidad de Caldas. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.

http://www.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&view=category&id=63&Itemid=662

Universidad Santo Tomas. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.

<http://www.usta.edu.co/posgrados/index.html>

Universidad de la Salle. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.

<http://unisalle.lasalle.edu.co/index.php/content/view/43/422/>

Universidad Nacional de Colombia. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.

http://www.unal.edu.co/webprogramas/maestria_trabajo_social_bogota.html

Universidad Javeriana (Cali). Fecha de consulta marzo 9 de 2009.

http://www.javerianacali.edu.co/Paginas/Facultad/Posgrado/FHCS/Familia/Pos_Es_pFamilia_Index.aspx

Fundación Universitaria Monserrate. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.

http://www.fum.edu.co/snies/inst/programas/posgrados/esp_educaorientafam.asp

Elizabeth León Chaves.
María del Socorro Jutinico Fernández.
Magistras en Desarrollo Educativo y Social.

Universidad Nacional de Colombia. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.

http://www.unal.edu.co/webprogramas/programa.php@are=102dd7c415a1cae3bd97a2028ad6b902&lev=mae&id_prog=83.html

Universidad Nacional de Colombia. Fecha de consulta marzo 9 de 2009.

http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portallG/home_15/recursos/especializacion-maestria/02122008/inclusion_social.jsp