



**PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES**



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TRES INSTITUCIONES
PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ: JUAN NEPOMUCENO CADAVID,
DIEGO ECHAVARRÍA MISAS Y CONCEJO MUNICIPAL DE ITAGÜÍ.**

**CARLOS ALBERTO CARDONA ZAPATA
ERIKA CASTAÑO CORTÉS
MÓNICA STELLA LOPERA OSSA**

**ASESORA
NORELLY SOTO BUILES**

**UMZ 22
SABANETA
2016**

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN DEL PROYECTO	3
2. DESCRIPCIÓN ÁREA PROBLEMÁTICA.....	3
3. ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO.....	8
3.1 Del sujeto homogéneo a la comprensión del sujeto diverso.....	8
3.2 Prácticas educativas.....	20
4. OBJETIVO GENERAL.....	24
4.1 Objetivos específicos.....	24
5. METODOLOGÍA.....	25
5.1 .La teoría fundada.....	26
6. ESTRATEGIAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	27
6.1 Escenarios de estudio.....	28
6.2 Unidad de análisis.....	28
6.3 Forma en que se analizará la información	29
7. CRONOGRAMA.....	29
BIBLIOGRAFÍA.....	29

1. RESUMEN DEL PROYECTO

El presente proyecto de investigación denominado “Prácticas de educación inclusiva en tres instituciones públicas del municipio de Itagüí: Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal de Itagüí”, está fundado en tres debates, que para los investigadores son fundamentales: el de la concepción contemporánea del sujeto, el del paradigma educativo de la inclusión y los debates sobre las prácticas pedagógicas que se realizan en Colombia, especialmente en el municipio de Itagüí.

En ellos pretendemos mostrar cuáles son las concepciones sobre las prácticas inclusivas que se perciben en tres instituciones educativas públicas de este territorio, a partir de las respuestas de docentes y directivos-docentes en cómo se perciben las personas diagnosticadas como en discapacidad, desde los aspectos político, social, psicológico, para establecer si tales prácticas se corresponden con las establecidas por la ley y se aplican en el sentido del interés por ese “otro”, al cual le damos el apelativo de incluido. Y la metodología puesta en práctica para llevar a cabo esta elucidación es la teoría fundada, que permite elaborar teoría a partir de los hallazgos de este trabajo y sustentados en los acercamientos conceptuales de Martha Nussbaum, en su libro “Fronteras de la Justicia”, Alain Touraine con “¿Podremos vivir juntos?”, Hugo Zemelman con “horizontes de la Razón III”, Anselm Strauss y Juliet Corbin, Norelly Soto y sus trabajos sobre integración/Exclusión en Colombia.

2. DESCRIPCIÓN ÁREA PROBLEMÁTICA

La inclusión educativa va más allá de tratados, convenciones internacionales y leyes, si bien es cierto, ellas legitiman los derechos que tienen las personas que presentan capacidades diferentes; lo que en realidad se necesita, es un cambio de actitud hacia las personas diferentes (Quijano, p. 139). El propósito de la presente investigación es develar, describir y comparar, para construir teoría, las prácticas inclusivas de atención educativa de los niños y jóvenes considerados en situación de discapacidad en tres instituciones educativas públicas del municipio de Itagüí. El interés que subyace a esta experiencia nace del deseo de conocer y entender la apropiación que estas tres instituciones han hecho de la atención educativa a una

población que por muchas décadas ha estado marginada o discriminada en nuestro entorno social, al tener unas necesidades educativas especiales que sirven para categorizar algunos estudiantes como en situación de discapacidad.

En Colombia nace el concepto de integración educativa a finales del siglo XX y luego el de inclusión a comienzos del siglo XXI, a partir de ideas imprecisas, pues surge a partir de leyes promulgadas por el Estado colombiano, sin investigaciones científicas previas en nuestro territorio. Desde ese tiempo, los gobiernos sucesivos de Colombia han buscado la consolidación de un sistema educativo que propicie el acceso de todos los colombianos a una educación de calidad sin ningún tipo de exclusión y atienda sus necesidades, como un paso fundamental para asegurar su desarrollo personal y colectivo.

Los postulados de la Constitución de 1991, que reconocen la diversidad de nuestro país y establecen la educación como un derecho y un servicio público con función social, así como los planteamientos expresados por las naciones del mundo en la Conferencia Educación para Todos (1990), Conferencia Mundial de Salamanca (1994) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), han exigido al Estado una profunda transformación del sector, que involucra no sólo a las administraciones nacionales y locales sino a las instituciones educativas y los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta urgencia se hace manifiesta en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, producto de una consulta y un debate público, donde miles de ciudadanos plantean la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, como uno de los mayores desafíos del país en los próximos diez años. De acuerdo a estos mandatos, se genera una dinámica de transformación en la educación donde lo que se pretende es desarrollar una política de educación inclusiva que haga posible la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, jóvenes y adultos desde la primera infancia hasta la educación superior, priorizando las poblaciones en mayor riesgo de exclusión.

El segundo gran paso dado por la Nación para cumplir a cabalidad el mandato de la Constitución, con miras de proteger y promover el derecho a la educación y la educación en derechos humanos, fue la expedición de la Ley General de Educación de 1994, cuyos fines

responde a los principios tanto de la Constitución Política de Colombia, como de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En ese sentido, la Ley dispone como fin de la educación, la formación para el respeto a los derechos humanos, en especial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

A partir de estos dos instrumentos nacionales y acogiendo a los compromisos internacionales, el Ministerio de Educación Nacional diseñó y puso en marcha la Revolución Educativa o Plan Sectorial de Educación. Dicho Plan, está articulado en torno a cuatro ejes o políticas fundamentales que son: incremento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la eficiencia del sector.

Este asunto abordado en la Estrategia 4 del Plan Decenal de Educación 1995 -2005, denominada “Promoción de la equidad en el sistema educativo”, da como resultado que el Estado colombiano se obligaría a, dadas las condiciones desiguales en que las diferentes poblaciones abordan sus posibilidades educativas, el Ministerio de Educación, consultando las representaciones de dichas comunidades o pueblos, elaborar programas especiales de apoyo educativo e integración social y cultural sin detrimento de su autonomía, idiosincrasia, lengua o proyecto pedagógico. Los diferentes proyectos buscarían la integración antes que la segregación facilitando el desarrollo de acciones específicas de apoyo educativo.

Para tal efecto, se diseñarían programas de atención a los pueblos indígenas y raizales, y comunidades afro-colombianas; atención a las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales; atención a la población rural; atención a los grupos marginales urbanos. Los programas incluirían condiciones de favorabilidad en materia de información, costos educativos, participación en la orientación de las instituciones educativas, horarios escolares, dotación de textos, libros y útiles escolares, mobiliario adecuado, subsidios de transporte y alimentación, y atención en salud.

Se desarrolló entonces, a partir de la Ley 115 de 1994, un marco jurídico a la inclusión educativa que, entre otros principios, establece la obligatoriedad de garantizar a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, el derecho a educarse en instituciones educativas abiertas e incluyentes, donde todos los niños y jóvenes pueden estudiar juntos y gozar de

igualdad de oportunidades, formulando orientaciones pedagógicas para la atención educativa de los diferentes grupos poblacionales y tutoriales para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales y en situación de desplazamiento, dicho marco se materializa en el Decreto 2082 de 1996 el cual propone un plan de cubrimiento gradual a la población en situación de discapacidad y en el que se propone unas unidades de atención integral (UAI); la resolución 2565 de 2003 que organiza el que hacer en las instituciones y el Decreto 366 de 2009 que reconfigura el apoyo en apoyo pedagógico.

Dicha política significaba transitar de un modelo de integración escolar a otro de educación inclusiva, que pudiera dar respuesta a la diversidad, reconociera y valorara al otro; que se ocupara de educarlos con pertinencia en una institución abierta y flexible; que acogiera a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, para que niños, niñas y jóvenes de una comunidad pudieran compartir una experiencia educativa común, permitiéndoles aprender juntos y desarrollar sus competencias básicas, ciudadanas, educativas y laborales.

En este sentido, se ha avanzado en la concepción y puesta en práctica de una política de atención a niños, jóvenes y adultos con discapacidad o con capacidades excepcionales, para intentar brindar a las instituciones educativas que trabajan con esta población los apoyos requeridos para atenderlos. Desafortunadamente, y a pesar de la reciente normatividad, en nuestro país son pocos los colegios, tanto públicos como privados, que hacen una apuesta por un tipo de educación inclusiva, pues muchas instituciones reciben en sus aulas a niños diagnosticados con discapacidad, sin generar cambios significativos en la estructura y el funcionamiento del proceso de aprendizaje y del quehacer pedagógico, debido a que apostarle a la inclusión tiene como consecuencia el rompimiento de varias creencias sobre las cuales se ha construido la educación, por ejemplo, pensar que si el niño no se adapta al colegio, el colegio no es para él, o aquel prejuicio sobre la condición y pertenencia de un niño con necesidades especiales a su colegio, dado que su rendimiento académico siempre será muy deficiente y, por ende, los resultados de las pruebas Saber también lo serán.

Y no sólo las instituciones sienten miedo al enfrentar la posibilidad de brindar una opción educativa diferente. Los maestros se resisten a tener también en sus aulas a niños en condición de discapacidad, porque no cuentan con las herramientas necesarias para ayudarles en su

proceso de aprendizaje y creen que pueden interferir en el trabajo de los niños tenidos por normales, cuando realmente lo que pretende la inclusión es ayudar a visibilizar estos niños.

Los padres de niños normales, igualmente, manifiestan sus temores sobre las desventajas académicas, sociales y culturales que puedan tener sus hijos al compartir con niños considerados como discapacitados, temores producto de los prejuicios y el desconocimiento que en general hay sobre las diferencias funcionales de estas personas. Por ejemplo, se llega a creer que los niños con síndrome de Down son agresivos, que los niños con autismo viven en su propio mundo, que los niños con discapacidad presentan un despertar sexual temprano. Paradigmas que influyen en muchos padres para retirar a sus hijos de colegios con programas de inclusión.

En el municipio de Itagüí con relación a estos casos, el modelo de gestión educativa para el año 2012 debía asumir como uno de sus principales retos la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, la cual iba acompañada de una serie de incentivos que hicieran estimulante permanecer en las aulas de clase. De la misma manera, se debía atender pertinentemente a los estudiantes con barreras al aprendizaje y la participación y talentos excepcionales, adoptando la infraestructura educativa para dichos estudiantes. Lo cual no se ha logrado conseguir debido a varios factores, entre ellos la falta de infraestructuras adecuadas a sus necesidades y la poca capacitación metodológica hacia los docentes encargados del trabajo con los estudiantes representativos de este tipo de población.

No podemos afirmar que todos los maestros no quieran trabajar con los niños o jóvenes categorizados como discapacitados, pero se percibe en muchos de ellos un aire de apatía cuando tienen en su aula de clase una persona de esta característica pues, en la mayoría de las ocasiones, no hay conocimiento eficiente del caso de cada uno de estos estudiantes y se sumergen en una angustia académica, pues no saben cómo tratar el caso a fondo. Por lo tanto, la pregunta que conduce nuestra investigación es: ¿cuáles son las concepciones y significados sobre la educación inclusiva que circulan en las prácticas educativas de las instituciones públicas Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal del municipio de Itagüí?.

3. ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO.

3.1 Del sujeto homogéneo a la comprensión del sujeto diverso

La pregunta sobre nuestros estudiantes y las personas cercanas se relaciona directamente con el cuestionamiento sobre la experiencia que tenemos de los “otros”, formulable en términos de, por ejemplo: ¿Quién es, “verdaderamente”, el otro?, según dice Carlos Skliar(2002, p. 90), una pregunta cuya respuesta ha tenido diversos caminos y que, a veces, nos puede tranquilizar con la conclusión de que “todos somos, en cierto modo, otros”, o “todos somos, en cierto modo, diferentes”.

Dicha pregunta insiste sobre la espacialidad del otro y no únicamente sobre su naturaleza, es algo que inquiriere sobre los territorios físicos y simbólicos, los asignados, designados, enunciados, anunciados, ignorados y conquistados (P. 90). La representación del otro, entonces, está limitada, en muchas ocasiones, a la rápida representación de nuestros prejuicios, a tenerlo como la visión opuesta de lo que percibimos del mundo e, incluso, a ese trasfondo apocalíptico que piensa que sin nosotros el diluvio se presenta.

A lo largo de muchas décadas, esta lógica binaria (yo- otro?) permitió “la domesticación de lo anormal, los campos de exterminio, los campos de refugiados, la destrucción de sus cuerpos, la separación de sus cuerpos, la mutilación de sus cuerpos, la escisión de sus cuerpos”. Lo que facilita la aparición de formas nominativas como “indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, inmigrante” (p. 97), para referirse a esa “indeterminación que son los demás” y la necesidad de la “norma” como límite ocupado por un poder diferenciador que se esconde detrás de ella, según lo analiza Zygmund Bauman (1996), citado por Skliar (p. 95).

Sin embargo, a partir del siglo XX se produce un cambio lento en estas formas de percepción determinado por varios fenómenos: uno de los cuales es la dimensión de lo político, especialmente en su comprensión de la justicia, la cual se edifica en dimensiones como la equidad y la igualdad de acceso a las oportunidades. Esto hace pensar en la necesidad de una nueva redistribución de lo económico y un reconocimiento de los derechos y diferencias del ser humano.

Los grupos considerados como minorías -o más bien, no reconocidos-, inician entonces sus luchas por el reconocimiento. Nancy Fraser (1997) explica que estas luchas se convierten en una de las formas más recurrentes de los conflictos políticos a finales del siglo XX. Esta situación, que incluye una lucha por la igualdad social, exige desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad, eso es lo que necesita la justicia hoy: redistribución y reconocimiento. (Soto, 2007. p. 28)

Estos movimientos sociales han sido respaldados y estudiados como una forma de cuestionar el modelo de representación de los sujetos en la Modernidad, desde disciplinas como la Filosofía y la Sociología (Touraine, 2000), (Fraser,1997), Foucault, Derrida, Lyotard, que preparan el terreno para el surgimiento de identidades flexibles y sujetos múltiples; la visión intercultural y multicultural –con Kymlicka y Walzer-, basados en el reconocimiento de las diferencias y el concepto de inclusión; mientras, otras se fundan en el reconocimiento y la diferencia –Taylor, Fraser, Hooneth-, reconocimiento que sustenta la diferencia como extensión de la igualdad; o la de la inclusión del otro -Habermas-, que apuesta por una teoría de la moral y del derecho con un universalismo comunicativo altamente sensible a la diferencia.

En Colombia, a finales de este mismo siglo, se desarrolló el concepto de la inclusión, que involucra la parte educativa, pues busca que todos los niños, niñas y jóvenes, estén aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas públicas. Esta inclusión educativa hace referencia a la búsqueda de metas comunes para disminuir y sobrepasar todo tipo de discriminación y exclusión social, desde una perspectiva de derecho –basado en los conceptos de igualdad y libertad, principios fundamentales de toda democracia-, y referidos al aumento del acceso, la participación y el aprendizaje en una propuesta de educación para todos.

Por esto mismo, la educación ha sido reinterpretada de diferentes maneras: para algunos, designa el proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad, llamado también socialización. Pero, comprender la tarea de la educación solamente como socialización, sería muy precario, pues ella pretende también desarrollar en el ser humano creatividad, intercambio y reconocimiento de los ideales de la humanidad. El concepto de Educación involucra no sólo el proceso de socialización sino la idea de trascendencia (trasciende

los límites de la sociedad), pues desde los griegos hasta hoy se ha tratado de alcanzar esa meta mediante los procesos que la representan.

Para Marta Nussbaum (2006), por ejemplo: la imagen que tenemos de quiénes somos y por qué vivimos juntos configura nuestras ideas sobre los principios políticos que deberíamos elegir y las personas que deberían participar en su elección (p.24). Los seres humanos formamos grupos según las afinidades, se establecen criterios de convivencia y las leyes que rigen dichos grupos. La pensadora norteamericana considera tres problemas, que no tuvo en cuenta John Rawls al elaborar su teoría neo-contractualista sobre la Justicia, al tratar de defender un enfoque sobre las capacidades humanas como forma de establecer unos mínimos universales en los Derechos Humanos, basada en ideas de Kant y el concepto del beneficio mutuo:

1. La justicia hacia las personas con discapacidad física y mental: Persona en estado de diferencia hasta ahora no tratadas por la sociedad en estado de igualdad, donde para solucionar esta situación es necesario un cambio de pensamiento y cooperación social en búsqueda del beneficio mutuo, reformulando las estructuras teóricas.
2. Globalizar la justicia, para que en todos los lugares del mundo las opciones vitales de las personas sean las mismas.
3. La justicia hacia los animales no humanos.

Ella desarrolla la idea de que la dignidad humana no es una propiedad personal como la razón y otras habilidades específicas, ni un valor independiente de las capacidades, sino que existen algunos principios políticos relacionados con las capacidades que articulan parcialmente el concepto de una vida digna según la visión humana (p. 26). Afirma, a partir de su estudio sobre la Teoría de la Justicia de John Rawls (1971), que “los principios políticos básicos son el resultado de un contrato social” (p.30), donde los intereses del ser humano se resuelven a través de la constitución de una sociedad política, en la que prima la ley y la autoridad constituida.

Estas políticas se desarrollan según las conformaciones sociales, de acuerdo a ello se crean los conceptos de equidad e igualdad. Todos por naturaleza somos iguales, pero la formación de regímenes son la fuente de diferencias sociales y políticas. Nussbaum argumenta que Rawls

(T.J., p. 127), al comentar a David Hume, plantea que la justicia depende en ocasiones de algunas circunstancias (p. 32).

Además, “en la justicia como equidad, la posición original de igualdad corresponde al estado de naturaleza en la teoría tradicional del contrato social” (T.J., p. 12), en el cual no se incluyen las personas con deficiencias físicas y mentales para escoger los principios políticos básicos, éstas no recibían ningún tipo de educación, no eran asistidas y quedaban por fuera de los servicios públicos, pero en el contrato social sí se incluye la idea de que quienes manejan el poder sólo están interesados en promover su propia concepción de felicidad (p. 33).

En realidad, todos los individuos tienen sus propios intereses y proyectos, y forman grupos que buscan su propia concepción del bien y no la de otros, pues dentro de estas concepciones políticas no tienen cabida los niños, mujeres y adultos mayores, por considerarse seres humanos dependientes, así mismo los ciudadanos con discapacidad no forman parte del interés tradicional de la justicia, éste es el caso de personas con deficiencias y discapacidades, que pueden elegir políticamente, pero quedan por fuera del concepto de igualdad y justicia (p. 35).

La autora norteamericana hace también referencia, para relacionar cierta idea intuitiva de la justicia en términos de igualdad, a Hugo Grocio, para quien prima la igualdad moral de respeto y derechos sobre la igualdad de facultades y donde, por lo tanto, una persona con facultades físicas o mentales distintas debe recibir el mismo trato que cualquier otro ser humano normal (p. 55).

La justicia es, en su crítica a Rawls, una convención cuya utilidad está directamente relacionada con las circunstancias, físicas y psicológicas, en las cuales nos encontramos. Los muy débiles mental o físicamente, no forman parte de la sociedad política, ni son sujetos de justicia, ni fueron tenidos en cuenta por este autor. Ella afirma que las capacidades humanas se presentan como la fuente de principios políticos para una sociedad liberal y pluralista (p. 83), y que debemos reflexionar sobre los defectos de los enfoques utilitaristas del desarrollo para iniciar una mejor búsqueda de oportunidades de elegir y actuar, bajo la concepción de la dignidad del ser humano (p. 86).

Más aún, éste enfoque de las capacidades es universal, plural y no único, luego los derechos sociales básicos también lo son, parten de la concepción aristotélica y marxista del ser humano como un ser social y político, que se establece en las relaciones con otros seres humanos, donde cada uno de estos sujetos desarrolla sus capacidades básicas importantes según el contexto, las cuales pueden variar durante las etapas de la vida.

Las deficiencias y las discapacidades plantean dos problemas de la justicia social: un trato justo para vivir una vida plena y productiva y el reconocimiento al trabajo digno, especialmente de las asistentes de las personas con discapacidad, cuando en una sociedad justa se debe promover la salud, la educación y la participación en la vida social y política. Nussbaum considera como capacidades humanas básicas los derechos a la vida, la salud física, el juego, la integridad física, los sentidos, la imaginación, el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación a otras especies, en una relación cercana y respetuosa con el mundo natural (p. 88).

Las personas con discapacidad fueron omitidas por Rawls en su Teoría de la Justicia (p.121), aunque necesiten de una educación especial y reconfiguración del espacio público (rampas, acceso especial en buses, firma táctil, entre otros), porque éstas deberían ser consideradas en el diseño de una estructura básica de la sociedad, pues la relativa falta de productividad de las personas con discapacidad en sus actuales condiciones no es natural, es el resultado de una organización social discriminatoria (p. 125). En cuanto al espacio público, arguye que “es una proyección de nuestras ideas sobre la inclusión” (p. 129), es decir, no adecuamos los espacios públicos para integrar en relación de igualdad a quienes tienen diferencias físicas o mentales, por razones estrictamente económicas.

Responder a las necesidades de los sujetos con discapacidad debe ser un objetivo social, en el cual se dé la obligatoriedad del cubrimiento de las necesidades básicas en apoyo a la integridad y el respeto por el otro. Todas las sociedades modernas han mostrado grandes desigualdades en la atención a niños con diversidad funcional, los cuales aún son tratados como si no tuvieran derecho a ocupar un espacio público.

Actualmente, hay una transformación del concepto de desarrollo, entendido como el paso del desarrollo económico al desarrollo humano, donde las instituciones estatales son entes

fundamentales en la defensa y respeto del desarrollo de las capacidades humanas (lo que Rawls denominaba la estructura básica), y deberían estar orientadas a promover el bienestar en los ciudadanos, dando a los sujetos facultades para aprovechar la existencia de estos ámbitos. Desde otro punto de vista, el ensayista Hugo Zemelman en su libro “Los horizontes de la razón III (2011), visualiza el sujeto desde las relaciones de orden, movimiento y caos, donde afirma que son conceptos en tensión, según lo describe María Beatriz Gentile (p. XVIII).

El autor trata de liberar el pensamiento de un concepto de realidad que es externa al sujeto, concepto de realidad histórica, donde el sujeto pasivo se pierde en la noción progresiva de tiempo, donde el futuro es un cálculo previsible. Pensar en movimiento es pensar en tiempo, son tiempos largos los que ayudan a ver el proceso histórico, es decir el transcurrir de la vida. Dice, además, que las circunstancias forman parte de lo que nos impulsa a estar y ser de algún modo, que se traduce en sentimientos y visiones, expectativas y acciones que se resisten a empobrecerse con los formatos de las recetas definitivas (p. 2).

Este autor visualiza la historia como proceso y experiencia que crea de forma continua implicaciones lógicas y epistémicas y consecuencias desde los contenidos, de donde debemos rescatar las capacidades de los procesos históricos (conciencia histórica) que son procesos políticos grupales o individuales que en determinadas circunstancias abren caminos diversos en el movimiento histórico.

Define el pensamiento humano como el esfuerzo por ponerse en situaciones problemáticas, que al no ser estrictamente teóricas, cumplen la función de potenciación en lo que se busca conocer (p. 28). Estos sujetos pueden experimentar vivencias, definir estrategias de vida, estar condicionado por emociones, o por visiones, que se pueden expresar o traducir en concepciones, percepciones o, incluso, en necesidades que no se reflejen en la construcción del discurso (p. 30).

Lo que está en juego allí es la capacidad de creación que expresa al sujeto en el plano de las afectaciones que se despliegan en el ámbito de su experiencia, con la capacidad de dar cuenta de qué y cómo se afronta la organización del pensamiento (p. 176). Los cambios globales y sociales dependen de la conformación de grupos locales, que son quienes crean las políticas de

cambio, en donde la inclusión de todas las dimensiones enriquece el análisis coyuntural y el diagnóstico con propósito de planificación. No es posible promover ninguna política de desarrollo que ignore lo que se ha llamado la “infraestructura socio- psicológica” (p. 212).

Para que nosotros como seres humanos podamos interiorizar el respeto por la diferencia, se requiere la conformación de nuevas estructuras que potencien el desarrollo pleno, lograr una sociedad con verdadero sentido de justicia, donde integrar a las personas con discapacidades sea una tarea pública, de planificación pública y con un uso adecuado de los recursos públicos. Es comprobado que la discapacidad no impide el desarrollo de los sujetos, los cuales en condiciones propicias alcanzan un desarrollo considerable como “normal” o “estándar”, pues todos los seres humanos tenemos diversidad de capacidades y su potenciamiento siempre depende de las condiciones que le facilite la comunidad donde vive.

3.3 El concepto de inclusión

Desde la Conferencia de 1990 de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en Jomtien (Tailandia), se promovió por parte de algunos países desarrollados (de contexto anglosajón), y bajo el lente de “la Educación Especial”, la idea de una educación para todos, configurándose así el germen de la inclusión. A raíz de esa primera conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca (España), y de nuevo bajo el auspicio de la Unesco, se dio un espaldarazo a dicha idea como principio y política educativa por parte de los países firmantes.

En Colombia, a partir de la Ley 115 de 1994, se empezó a crear un marco jurídico a la inclusión educativa que, entre otros principios, establece la obligatoriedad de garantizar a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, el derecho a educarse en instituciones educativas abiertas e incluyentes, donde todos los niños y jóvenes pueden estudiar juntos y gozar de igualdad de oportunidades, formulando orientaciones pedagógicas para la atención educativa de los diferentes grupos poblacionales y tutoriales para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales y en situación de desplazamiento.

En este sentido, se ha avanzado en la concepción y puesta en práctica de una política de atención a niños, jóvenes y adultos con discapacidad o con capacidades excepcionales (ley 1618 del 27 de febrero de 2013), para intentar brindar a las instituciones educativas que trabajan con esta población los apoyos requeridos para atenderlos. Sin embargo, los estudios hechos en Colombia muestran claramente la desigualdad existente con relación al sistema educativo (Norelly Soto B.), pues el tema de la inclusión en Colombia implica poner en práctica el reconocimiento del principio de la diversidad regional, cultural y étnica, así como otros problemas de índole social como el desplazamiento, conflicto armado y la segregación, porque algunos pequeños grupos sociales requieren ser incluidos en el sistema educativo.

Para los comienzos del siglo XXI, se ha empezado a hablar con mayor fuerza de la educación inclusiva, pues es un modelo que vincula a todos los niños y niñas al proceso de aprendizaje sin discriminación alguna. En este sentido, la Inclusión Educativa es: el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación (UNESCO).

En ese sentido, la “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre inventado para referirse a la integración de estudiantes con “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), pues implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. Después de la promulgación de la Constitución Nacional de Colombia de 1991, en su artículo 5, donde se reconocen los derechos de las personas con limitaciones, y luego a partir de la declaración de Salamanca en 1994, se descubre que el enfoque de las NEE casi siempre tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Ello ocurre porque al “etiquetar” a una persona con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y se centra en las dificultades que experimentan aquellos “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros estudiantes del aula. Además, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación de la persona clasificada con NEE en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista, como lo afirman Tony Booth y MelAinscow en su “Índice de inclusión” (2004).

Al mismo tiempo, si los problemas educativos se le atribuyen a la deficiencia del estudiante se empieza a pasar por alto la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación, existentes en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y que estancan los cambios en los paradigmas culturales, las políticas y las prácticas escolares, y acaban por minimizar dichas dificultades educativas para todo el estudiantado.

Sin olvidar que todavía en la actualidad, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” permanece como parte del marco cultural y político de muchas instituciones educativas e influye en una gran variedad de prácticas docentes, y aunque, el cambio hacia una concepción diferente en la atención a las dificultades educativas crea perplejidad entre los docentes, desde hace una década, se ha empezado a sustituir el concepto de “*Necesidades Educativas Especiales*” por el término “*barreras para el aprendizaje y la participación*”, pues hace parte del concepto de Inclusión, que implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estos obstáculos pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.

Esta visión se enfrenta a algunas miradas, donde las dificultades educativas se consideraban producidas por las deficiencias o problemáticas personales de algunos miembros de la comunidad educativa, al empezar a contemplar las barreras al aprendizaje y a la participación como el resultado de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, los pre-conceptos de la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las discapacidades son barreras a la participación del estudiante con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades son una representación mental creada en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

En el Plan Decenal de Educación 2006-2015, construido a través de un debate público, ciudadanos colombianos plantearon la educación en y para la paz, la convivencia y la

ciudadanía, como uno de los mayores desafíos del país en los próximos diez años. Este Plan fijó como prioridad el diseño y la aplicación de políticas públicas articuladas sectorialmente, basadas en un enfoque de derechos y deberes y en los principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos y respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible.

Desde otra dirección, otros pensadores afirman que el ser humano mantiene un temor hacia todo aquello que le parece extraño o no concuerda con su modelo simbólico de representación de las cosas, como lo dice Carlos Skliar en su texto “Alteridades y pedagogías” (2002, p. 96).

En un sentido parecido, Michel Foucault, por ejemplo, considera la integración o la inclusión en la sociedad como fuerzas sustitutivas de la exclusión, pues la integración o la inclusión no son lo contrario de la exclusión, sino mecanismos de poder disciplinar que la reemplazan, que ocupan su espacialidad, siendo ambas figuras igualmente mecanismos de control: La integración es un mecanismo de control poblacional y/o individual, el sistema que ejercía su poder excluyendo, se ha vuelto miope, ya no puede ver lo que pasa afuera, entonces se propone hacerlo a través de la promesa integradora. (Foucault, citado por Skliar, 2005, p. 17).

Esta forma interpretativa ha sido ampliada por Skliar (2005) al sospechar que puede haber detrás del concepto de integración educativa razones sinceras de cambio o nuevas formas del juego integrador/incluyente. Dilema que este investigador relaciona con el problema filosófico de la existencia del otro, problema perenne, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad. Al respecto dice lo siguiente: La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias.

De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la cuestión del otro - que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad de la obsesión por el otro. Y me parece que la escuela no se preocupa con la cuestión del otro, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo

resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad (p. 16).

Según este análisis, en la integración como movimiento liderado desde Occidente, existe una situación contradictoria en algunos casos, debido a que, por un lado se defienden los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos por igual, mientras en el otro, cada vez son mayores los hechos y referencias a la exclusión social, porque la igualdad en los derechos entre ellos la educación-, no hace referencia a la homogeneidad de las propuestas educativas, en medio de la atención individualizada que deben brindar las instituciones para resolver las necesidades de la población estudiantil.

Así, la inclusión puede ser entendida como "un primer paso en una operación de ordenamiento, pues es preciso la aproximación con el otro, para que se dé un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por mínimo que sea, acerca de ese otro", dicho por Veiga (p. 113). Toda inclusión, entonces, sería una respuesta a un proceso de exclusión, como comenta Soto (p. 327). Otras visiones más positivas plantean la puesta en práctica de la integración como el inicio del reconocimiento y, en una dimensión conceptual mayor, a la inclusión como la posibilidad de refrendar diferencias, para dignificar más aún lo humano.

La educación inclusiva supone, en consecuencia, una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todos los seres humanos. Una escuela inclusiva sería aquella que:

- a. Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todas las personas, sin exclusiones.
- b. Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.
- c. Pretende aumentar la participación de todo el estudiantado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural.
- d. Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Este concepto abarca también a las personas pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes inmigrantes y los pertenecientes a comunidades indígenas, como a aquellos con barreras al aprendizaje y la participación. La inclusión implica que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique substancialmente su estructura, su funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad.

Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella. Es pasar, en definitiva, de la coexistencia a la convivencia; de la tolerancia pasiva a la tolerancia activa y creativa; de la dominación/subordinación a la comunidad; de la discriminación a la unidad.

Al mismo tiempo, en el capitalismo y en las democracias no consolidadas es muy difícil la inclusión como modo de convivencia comunitaria. No siempre es posible la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad pero, podemos ser parte de los que la plantean como consigna de estos tiempos, pues en lo más íntimo de nuestros corazones y en lo más objetivo de nuestra razón, sabemos que ello no es irrealizable.

Sin embargo, la situación de la mayoría las instituciones educativas de nuestro país y del municipio de Itagüí no responde a un mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de experiencias inclusivas. El número de estudiantes por aula, la falta de docentes de apoyo especializado, los recursos insuficientes, el desconocimiento de nuevas estrategias pedagógicas para enseñar a los estudiantes con barreras al aprendizaje y la participación, junto a la escasa sensibilidad social a las políticas inclusivas hace aún más difícil la acción innovadora de las escuelas y de los maestros (p. 5), adicionalmente, las representaciones sociales aprendidas por gestores y docentes pesan mucho todavía en los discursos y prácticas, no tienen el imperativo ético adecuado.

En respuesta a esta situación, nuestra pretensión investigativa se funda en el develamiento y la comparación de las prácticas educativas que se tienen con este tipo de población específica de esta parte del país, conocer los diversos significados epistemológicos y políticos que este proceso pedagógico conlleva, la interpretación de las prácticas pedagógicas que se rastrean en estas instituciones y los saberes previos de los diferentes actores involucrados en las comunidades educativas estudiadas, sus actitudes en el momento de vivir esta experiencia, los contextos e intereses involucrados, como también el resultado de las políticas públicas que por acción u omisión han tenido los gobiernos municipales de la última década con respecto a esta temática.

Al carecer del conocimiento de acercamientos conceptuales similares en nuestro entorno inmediato, deseamos construir una propuesta pedagógica que dé pautas para atender a la población categorizada en situación de discapacidad en las tres instituciones públicas mencionadas del municipio de Itagüí.

3.2 Prácticas educativas.

A lo largo de la historia de la humanidad, un gran número de personas con discapacidad han sido excluidas, rechazadas y marginadas por la misma sociedad, pues la valoración de la capacidad individual de las personas, tanto física como mental generó distintas expectativas que no siempre eran positivas, incluso en el ejercicio de la educación.

El concepto de discapacidad se puede rastrear desde la sociedad espartana de los siglos X – IX a.c, donde las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran desde el monte Taigeto. Es a finales del siglo XVIII cuando se inicia una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1787. Posteriormente, en el siglo XIX con el neopositivismo, según Astorga (2001) se le añade un nuevo matiz a éstos enfoques racionalistas del siglo anterior, pues la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, que influyó en forma muy importante para una nueva visión educativa de las personas con discapacidad. La práctica de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad es posible

ubicarla a partir de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, siendo considerada de alguna forma como el inicio de la Educación Especial.

No obstante, la situación de institucionalización se prolongará hasta mediados del siglo XX, por lo arraigado de las actitudes negativas hacia la discapacidad, el uso y abuso de la psicometría, la alarma eugenésica que al extenderse a las ciencias políticas y sociales proporcionó una visión de las personas con retraso mental, como sujetos que destruirían el vigor de la especie humana, al considerarlos inferiores. El aumento de niños discapacitados unido a la obligatoriedad de la escuela, dan como consecuencia, el desarrollo de una clara tendencia social a definir que los sujetos que no son capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas normales, son la población a ser atendida por la educación especial, lo que pone de manifiesto que la escuela ha sido selectiva desde sus orígenes.

Las propuestas de atención para la población discapacitada comienza a perfilar una concepción más de tipo médico-educativa, influenciada por las teorías clásicas de la organización escolar, cuyo fin es lograr el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando fuerza la idea de que hay una necesidad de establecer una agrupación homogénea de estudiantes con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características; ya que para Grau (1998) *“este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.”*

En los años setenta y ochenta del siglo XX aparece el concepto de inclusión, el cual se integra no solamente al aspecto laboral, de salud, social, va más allá del ámbito educativo y tiene que ver con la calidad de vida de las personas donde al sujeto había que integrarlo y prepararlo hacia las transformaciones ambientales, donde la escuela debe replantear los proyectos educativos, centrados en el estudiante, en el aula, el manejo de los diferentes tipos de discapacidad que se tienen en el aula, el preparamiento de los otros estudiaste que no presentan estas sintomatologías, preparación de los docentes para el manejo de los diferentes tipos de discapacidad acompañados con las diversidades que presentan, con el fin de realizar prácticas inclusivas aplicadas a los estudiantes con discapacidad, la calidad de la educación debe procurar por mantener un currículo amplio, relevante y diferenciado, donde se observen claramente las

adecuaciones que se hagan según los casos que se presentes, con el fin de fomentar el desarrollo tanto académico como personal, no olvidando que la inclusión es un proceso continuo de mejora de la escuela, lo cual exige una reflexión y acomodos permanentes

En el caso colombiano, los datos del Censo de 2005, realizado por el Departamento Nacional de Estadística – DANE, reportan 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asisten a la escuela y 119,831 no lo hacen. Desde 2003 y hasta 2006, las secretarías reportan la matrícula de 81.757 estudiantes con discapacidad en 4.369 establecimientos educativos. A pesar de estos avances, indudablemente significativos, aún son grandes los retos para lograr que todos ingresen al sistema educativo y sean educados con pertinencia y calidad.

Encontramos que en Antioquia se han tenido experiencias en cuanto a las prácticas educativas pues la preocupación en las desigualdades frente al tema de educación son muchas se han pensado en un proyecto educativo que cobije a todas las personas de la sociedad promoviendo la capacidad de hacerse ciudadanos o ciudadanas, pues la educación es una herramienta privilegiada para la transformación ciudadana y de la calidad de ésta dependerá la eficacia de la transformación social de la ciudad, siendo este el reto de hacer de la educación un proyecto social.

El grupo de investigación Senderos, del Tecnológico de Antioquia, desde el año 2007, propuso políticas públicas que introdujeran en los proyectos educativos modelos de atención para estas personas. El análisis de esta alternativa educativa partió de una experiencia piloto aplicada en instituciones educativas de los municipios antioqueños de Itagüí y Sabaneta. Los resultados permitieron el diseño del programa de educación inclusiva que, en la actualidad, hace parte de la guía de mejoramiento institucional del Ministerio de Educación Nacional, dirigidas a rectores, docentes y padres de familia, quienes son los llamados a aplicar tales conocimientos en sus comunidades educativas.

En Itagüí un estudio comprobó diferencias en adaptación social de alumnos con problemas de aprendizaje educados en distintos ambientes de aprendizaje. La exclusión del niño y su familia, tiene connotaciones particulares en el desarrollo social de éste; su entorno cercano o espacio de socialización primaria es segregado, rotulado, lo que influye en la propia concepción

que éste tiene como sujeto. Igual proceso se da en la socialización secundaria, en la cual pocas veces puede acceder a todos los ambientes y oportunidades de sus coetáneos, caso de la escuela que está en crisis, y se debe replantear; pero a pesar de ello, es el espacio en el que sus coetáneos se socializan, y mientras no haya otro lugar éste es el suyo.

Mientras que el municipio de Itagüí, en convenio con el Instituto de Capacitación Los Álamos, especialista en atención a población con discapacidad mental, atiende a 81 niños, niñas y jóvenes con discapacidad mental permanente no susceptibles de ser integrados a las Instituciones Educativas Oficiales, de igual manera contempla el acompañamiento a 72 estudiantes con discapacidad mental que se encuentran integrados en aulas regulares de las diferentes Instituciones Educativas Oficiales del Municipio, formando los docentes en estrategias para atender en el aula la población objeto, enseñando como el currículo se debe adaptar a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y borrando del imaginario, que son los estudiantes los que se tienen que adaptar al sistema educativo y a los docentes, proporcionando también a las familias estrategias que refuercen los aprendizajes adquiridos en la institución de sus hijos

Para ser consecuentes con la política municipal de Inclusión educativa los contratos que la administración municipal celebra con esta institución buscan transmitir a los docentes y directivos docentes, estrategias, didácticas, metodologías y pedagogías para implementar en el aula de clase y hacer posible el aprendizaje en todos los niños, las niñas y los jóvenes, independientemente de los requerimientos que se necesiten para lograrlo, así, llegando a cada aula, a cada maestro, a cada institución educativa y a cada hogar. El municipio de Itagüí, por ser municipio piloto en el proceso de Inclusión viene apoyando todas las instituciones que voluntariamente han querido transformarse y dicho apoyo se hace en términos de capacitación, asesoría, y apoyo profesional; así mismo en infraestructura se logró llevar a cabo la construcción de rampa y unidades sanitarias adecuadas a través de Ley 21.

Actualmente, se están construyendo siete mega-colegios los cuales están pensados dentro de su estructura física para satisfacer las necesidades de desplazamiento de la población discapacitada, además de desarrollar y fortalecer competencias tecnológicas y comunicacionales como estrategias inclusivas en procesos educativos, laborales, en nuestro municipio

La institución educativa Juan Nepomuceno Cadavid, por ejemplo, se ha declarado una institución educativa inclusiva que busca rutas de inclusión con calidad en cada uno de los niveles que ofrece así, preescolar, primaria, secundaria y media académica. La experiencia transversaliza las gestiones directiva, administrativa, académica y financiera.

4. OBJETIVO GENERAL

Comprender las concepciones y significados sobre la educación inclusiva que circulan en las prácticas educativas de las instituciones públicas Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal del Municipio de Itagüí para construir teoría.

4.1 Objetivos específicos

a. Develar las concepciones y significados sobre el sujeto que circulan en las prácticas educativas de las Instituciones Públicas Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal del municipio de Itagüí.

b. Develar los fundamentos políticos, pedagógicos, socio-antropológicos y epistemológicos que sustentan la atención a estudiantes en situación de discapacidad en las Instituciones Públicas Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal del municipio de Itagüí.

c. Comparar las concepciones de las prácticas educativas de los maestros hacia los estudiantes en situación de discapacidad en las Instituciones Públicas Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal del municipio de Itagüí.

d. Formular una propuesta pedagógica para atender a la población en situación de discapacidad en tres instituciones públicas del municipio de Itagüí.

5. METODOLOGÍA

La investigación cualitativa, como la define Eumelia Galeano (2004) es más que una metodología, es un campo de estudio en sí mismo que cruza disciplinas, áreas de conocimiento, y problemáticas. Es un sistema complejo que enlaza términos, conceptos y presupuestos; además, incluye tradiciones asociadas con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la semiótica, el posestructuralismo, la escuela crítica, la sociología comprensiva, y una variedad de perspectivas investigativas conectadas con estudios culturales e interpretativos, le añade Gloria Giraldo (2012).

Las estrategias de investigación cualitativa basan su trabajo en la relación que el investigador establece con los actores sociales y su permanencia en los escenarios, puesto que éste se hace parte del proceso y participa en grados diversos. Es un enfoque en el que son importantes los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Las denominadas modalidades de investigación cualitativa representan las *formas de investigar*, donde se consolida de manera estructurada una opción epistemológica, un propósito, una ruta metodológica y unos instrumentos.

Todas ellas coinciden, según las autoras, en:

- a. La postura epistemológica de “construir conocimiento sobre la realidad social y cultural de los sujetos que la viven y producen, apelando a su punto de vista”.
- b. La orientación metodológica de carácter dialógico para permitir encontrar en las creencias, experiencias, mitos, prejuicios, sentimientos los elementos de análisis útiles para develar el sentido, la lógica y la dinámica interna de la acción social.
- c. Reivindicar la importancia del mundo subjetivo.
- d. Privilegiar la vida cotidiana como el escenario básico para la comprensión de la realidad investigada.

La investigación cualitativa más que una forma de investigar se propone como una forma de afrontar la vida, porque tiene como particularidad especial emplear lo subjetivo como medio de

abordar la realidad. Si lo subjetivo es parte del quehacer investigativo se estará en contacto con los sentimientos, las ideas, las creencias, los mitos, las historias humanas.

5.1 .La teoría fundada.

Nuestra investigación se construye a partir de los parámetros conceptuales de la Teoría fundada. Barney Glaser y Anselm Strauss desarrollan esta estrategia metodológica cuando trabajaban en la Escuela de enfermería de la universidad de California en San Francisco. La teoría fundada fue presentada inicialmente en 1967 en su libro “TheDiscovery of Grounded Theory” (*El descubrimiento de la teoría fundada*), como una contraposición a las teorías funcionalistas y estructuralistas dominantes en la década de los sesentas, explicada por Galeano (p. 161). La publicación simultánea del libro en Estados Unidos e Inglaterra hizo famosa esta estrategia de investigación entre investigadores sociales inclinados al trabajo cualitativo y especialmente en la sociología médica debido a que las dos primeras monografías escritas con esta estrategia fueron acerca de la muerte en los hospitales. Sin embargo, hubo que esperar veinte años para que los sociólogos estadounidenses, especialmente aquellos dedicados a la investigación cualitativa mostraran interés por esta forma de construir teoría.

La teoría fundada se ubica en el amplio campo de los métodos interpretativos de la realidad social y comparte con la fenomenología su uso para describir el mundo de las personas y las personas que están siendo estudiadas en un determinado tiempo y espacio (p. 162).

La intención de Glaser y Strauss, fue construir una estrategia que permitiera analizar los significados simbólicos de los individuos a través de penetrar en su interioridad, “descubrir el significado profundo de la experiencia vivida por los individuos en términos de sus relaciones con tiempo, espacio e historia personal” (Stern, 1994:215). El marco de referencia de la teoría fundada está relacionado con el interaccionismo simbólico, pues el investigador intenta determinar qué significado simbólico tienen la forma de vestir, los artefactos, los gestos y las palabras para los individuos o los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. Desde este punto de vista el investigador espera construir lo que los participantes ven como su realidad social (Stern, 1994:215).

La teoría fundada adopta el procedimiento de acercarse para conocer al extraño. En términos sociológicos esto equivale a utilizar los prejuicios como “conceptos sensibilizadores” en la forma en que Blumer los delineó. Los prejuicios nos proporcionan las cosas que se deben hacer y preguntar de inmediato. Por otra parte, no son orientaciones firmes de investigación. Se utilizan con el fin de ser abandonados y se recurre a ellos sólo para encontrar aspectos de las vidas y de los otros que confirmen, nieguen o hagan trascender a dichos prejuicios” (Schwartz, Jacobs, 1994:51).

Los estudios realizados con teoría fundada tienen similitudes con otras estrategias investigativas de corte cualitativo. Las fuentes de información son las mismas: entrevistas, observación de campo, uso de documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, periódicos, y otros medios visuales). Al igual que otras estrategias de investigación puede utilizar datos cuantitativos y combinar técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo.

Comparte también con otras estrategias investigativas la insistencia en que el trabajo investigativo es interpretativo; interpretación que debe incluir las voces y perspectivas de las personas a quienes estudia. El investigador acepta la responsabilidad de realizar el análisis de lo que ha escuchado, observado y leído (p. 164). Los investigadores también han de categorizar sistemáticamente los datos y limitar la teorización hasta que los patrones en los datos emerjan de la operación de categorización. Este método requiere la recolección de información, la categorización abierta, la elaboración de análisis que interpreten los datos obtenidos, la identificación de una(s) categoría(s) núcleo, el ordenamiento de los mismos análisis y la escritura de la teoría.

6. ESTRATEGIAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En nuestra investigación se utilizan varias técnicas de recolección de información como la revisión documental, pues rastrear, seleccionar y consultar las diferentes fuentes documentales, nos permitirá encontrar la información pertinente a nuestra investigación. Además, recurriremos a la técnica de la entrevista estructurada debido a que nos permitirá realizar preguntas con respuestas estandarizadas simples, donde no se necesita una relación estrecha

entre el entrevistado y el entrevistador, y que permitan la sistematización de datos, un análisis estadístico y comparación de datos.

Se elaborarán guías para la entrevista con preguntas cerradas, enfocadas a nuestro objetivo de conocer las prácticas inclusivas de las tres instituciones educativas antes mencionadas y las entrevistas grabadas. Dicho registro de los datos estará dado también por la elaboración de guías y protocolos además de la grabación de entrevistas, los cuales permiten la forma de aplicación de la encuesta, verificación y la recolección y sistematización de información. El proceso de sistematización debe ser riguroso, pues la recolección de datos, la generación de información y el análisis de la misma permitirá agilidad y eficiencia, el ordenamiento de datos y el análisis de estos facilitará realizar comparaciones cuando sea necesario.

Algo fundamental en la sistematización de nuestras encuestas y entrevistas es la construcción de una base de datos donde se pueda filtrar la información recolectada de acuerdo a unos parámetros establecidos, que pueden ser tipo de discapacidad, edad, sexo, grado de escolaridad, entre otros y a lo largo de esta investigación o de otras que se hagan sobre lo investigado puedan servir de referente.

6.1 Escenarios de estudio

La decisión de tomar estas tres instituciones de educación pública del municipio de Itagüí obedece al interés de los investigadores por las concepciones de las prácticas educativas que se hacen con este tipo de poblaciones para intentar responder a la existencia de su diversidad, qué se entiende por integración e inclusión por parte de los actores de las comunidades educativas designadas, cuáles son las percepciones que se presentan a partir del reconocimiento del sujeto como otro y los derechos implicados, además de la influencia de los contextos donde se ubican territorialmente.

6.2 Unidad de análisis

- a. El grupo de directivos docentes de las tres instituciones públicas educativas mencionadas.
- b. El grupo de docentes que atiende en sus aulas los estudiantes categorizados en situación de discapacidad.

6.3 Forma en que se analizará la información

La recolección de los datos y el análisis se despliega inversamente en el tiempo, pues en el momento de recolección los investigadores privilegian las respuestas que a nivel general den cuenta de las preguntas y objetivos de su estudio y formularán preguntas nuevas que surgen de la realidad que analizan. Luego, se realizará la verificación de datos, tratamiento y conclusiones. Estos resultados servirán para corroborar si hay prácticas inclusivas en las instituciones educativas mencionadas y elaborar una teoría al respecto y unas propuestas de mejoramiento a la administración del municipio.

7. CRONOGRAMA

7. CRONOGRAMA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G. (2003). *La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad*. Video conferencia presentada en el I Simposio de Educación: "Por una atención a la diversidad". Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de setiembre 2003).

Aguilar M. Gilda. Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. En V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva Universidad Interamericana, 2004.

Arnaiz Sánchez, P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 61-90.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España. Narcea.

Arnaiz Sánchez, P. (2003 1a). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España. Aljibe.

Arnaiz Sánchez, P. (2003 1b). *Los estudiantes con discapacidad en una escuela para Todos*. Conferencia presentada en el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión educativa. (23-09-03).

Bautista. R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. España. Aljibe.

Bauman, Zygmund (1996). "Modernidad y ambivalencia". In: BERIAIN, J. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la Modernidad*, Barcelona: Anthropos, p. 73-119, citado por Skliar 95.

Blanco, R. (2003). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Recuperado de [\(11-07-03\)](http://www.inclusioneducativa.cl).

Booth, Tony, Mel Ainscow y otros (2004). Índice de inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Chile, OREALC/UNESCO, 2004. Versión original en inglés Booth, T. Ainscow, Mel. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Inglaterra, 2000, pág. 25.

Cedeño Ángel, Fulvia. Realidad, metas y desafíos de la política de inclusión en el marco de la revolución educativa. 4º Congreso internacional de discapacidad, Los Álamos, 2008, Colombia, página 14.

Donald, James. “Cheios de si, cheios de medo: Os cidadãos comociborgues”. In: SILVA, TomazTadeu (Org.), *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Galeano M., María Eumelia (2004). Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro de la mirada, La Carreta editores, Medellín.

Giné, C. (2003). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO).

El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/una-cartilla-de-inclusion-articulo-412346>

Giraldo Mejía, Gloria E. La Investigación cualitativa (2012). En Encuentro nacional de investigadores CUR: “estrechando lazos”, Medellín, pág. 15.

Grau Rubio, C. (1998). Educación especial: *De la integración escolar a la escuela inclusiva*. España. Promolibro.

Marchesi, Álvaro, David Durán y otros (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Chile, pág.4.

Meléndez, L. (2003). *Atención a la diversidad en el contexto educativo costarricense*. División de Desarrollo Curricular / MEP. (Mimeo).

MEN. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-36246.html>

MEN. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/channel.html> MEN Realidad y desafíos de la inclusión educativa en Colombia. Recuperado de <http://www.palabramaestra.org/notitotal.php?idn=95&idt=4>

MEN Revista Al tablero. MEN. No. 43, septiembre-diciembre 2007.

Municipio de Itagüí. Plan desarrollo 2012-2015, pág. 47. Recuperado de <http://itagui.aredigital.gov.co/institucional>

Nussbaum, Martha (2006). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós.

Oliver, M (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata

Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32(1), 139-155.

Rawls, John. *A theory of justice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1971 (Teoría de la Justicia, Madrid: Fondo de Cultura Contemporánea, 1997, pág. 127).

Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid. Pirámide.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.

Skliar, Carlos. Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Revista Educação&Sociedade*, año XXIII, no 79, Agosto/2002, página 90.

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

Soto Builes Norelly, (2007) *Educación y diversidad: juntos y revueltos*, investigación sobre la atención educativa de oblación con necesidades educativas en Colombia.

Soto, Builes, Norelly (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación?. *AGO.USB Medellín-Colombia V. 7 N 2 PP. 199-385 July – December*. Recuperado de: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf>

Soto Builes, Norelly (2007). Tesis doctoral sobre “La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión”. Univ. Manizales – Cinde, p. 28.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Marzo 2008 / Número 3 *Escuela de Educación Diferencial* Facultad de Ciencias de la Educación Septiembre 2009 / Número 2 / Volumen 3 Versión electrónica. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/>

Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur Buenos Aires, Argentina, 12– 14 de septiembre 2007

Astorga, L. F. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes*. Recuperado de <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>. (14-10-03).

UNESCO. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París: UNESCO/MEC.

UNESCO. (2001). *Nuevo compromiso mundial para la educación básica*. En Marco Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. MEP/SIMED.

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

Zemelman, Hugo. ”Los horizontes de la razón”. III El orden y el movimiento, Barcelona: Anthropos, 2011.



**PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**



INFORME TÉCNICO

**PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TRES INSTITUCIONES
PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ: JUAN NEPOMUCENO CADAVID,
DIEGO ECHAVARRÍA MISAS Y CONCEJO MUNICIPAL DE ITAGÜÍ.**

**CARLOS ALBERTO CARDONA ZAPATA
ERIKA CASTAÑO CORTÉS
MÓNICA STELLA LOPERA OSSA**

**ASESORA
NORELLY SOTO BUILES**

AGOSTO 24 DE 2015

**UMZ 22
SABANETA
2015**

ÍNDICE

1. Resumen técnico.....	34
1.1 Descripción del problema.....	34
1.2 Ruta conceptual	34
1.2.2 El concepto de inclusión	38
1.2.3 Prácticas educativas.	42
1.3 Presupuestos epistemológicos	45
1.3.1 Proceso de selección de muestras.	47
1.3.2 Análisis de la información.	47
1.3.3. Características de la muestra utilizada.	47
1.4. Momento Cuantitativo.....	48
1.5 Momento Cualitativo.....	51
1.5.1 Unidad de análisis	51
1.5.2 Instrumentos de recolección de la información	51
1.6 Proceso de análisis de información	51
2. Principales hallazgos y conclusiones	53
2.1 Análisis cualitativo	53
2.2 Análisis cuantitativo	55
2.3 Análisis de la información.....	56
2.4 Características de la muestra utilizada.....	56
3. Productos generados.....	57
3.1 Aplicaciones para el desarrollo: propuesta educativa.....	57
4. Bibliografía.....	58

1. Resumen técnico

1.1 Descripción del problema

Pretende conocer, describir y comprender cuáles son las prácticas educativas inclusivas de las instituciones educativas públicas Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal del municipio de Itagüí (Antioquia), para lograr una perspectiva más precisa de dicho fenómeno, al querer comparar y develar las prácticas educativas que se hacen con los estudiantes diagnosticados con discapacidad, saber si hay un verdadero reconocimiento a su diversidad, qué se entiende por integración e inclusión por parte de los actores de las comunidades educativas designadas, cuáles son las percepciones que se presentan a partir del reconocimiento de estos estudiantes como sujetos de un otro y los derechos implicados, además de la influencia de los contextos donde se ubican territorialmente.

1.2 Ruta conceptual

1.2.1 Del sujeto homogéneo a la comprensión del sujeto diverso

La pregunta sobre nuestros estudiantes y las personas cercanas se relaciona directamente con el cuestionamiento sobre la experiencia que tenemos de los “otros”, formulable en términos de, por ejemplo: ¿Quién es, “verdaderamente”, el otro?, según dice Carlos Skliar (2002, p. 90), una pregunta cuya respuesta ha tenido diversos caminos y que, a veces, nos puede tranquilizar con la conclusión de que “todos somos, en cierto modo, otros”, o “todos somos, en cierto modo, diferentes”.

Dicha pregunta insiste sobre la espacialidad del otro y no únicamente sobre su naturaleza, es algo que inquiera sobre los territorios físicos y simbólicos, los asignados, designados, enunciados, anunciados, ignorados y conquistados (P. 90).

La representación del otro, entonces, está limitada, en muchas ocasiones, a la rápida representación de nuestros prejuicios, a tenerlo como la visión opuesta de lo que percibimos del mundo e, incluso, a ese trasfondo apocalíptico que piensa que sin nosotros el diluvio se presenta. A lo largo de muchas décadas, esta lógica binaria permitió “la domesticación de lo anormal, los campos de exterminio, los campos de refugiados, la destrucción de sus cuerpos, la separación de sus cuerpos, la mutilación de sus cuerpos, la escisión de sus cuerpos”. Lo que facilita la aparición de formas nominativas como “indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, inmigrante” (p. 97), para referirse a esa “indeterminación que son los demás” y la necesidad de la “norma” como límite ocupado por un poder diferenciador que se esconde detrás de ella, según lo analiza Zygmund Bauman (1996), citado por Skliar (p. 95).

Sin embargo, a partir del siglo XX se produce un cambio lento en estas formas de percepción determinado por varios fenómenos: uno de los cuales es la dimensión de lo político, especialmente en su comprensión de la justicia, la cual se edifica en dimensiones como la equidad y la igualdad de acceso a las oportunidades. Esto hace pensar en la necesidad de una

nueva redistribución de lo económico y un reconocimiento de los derechos y diferencias del ser humano.

Los grupos considerados como minorías -o más bien, no reconocidos-, inician entonces sus luchas por el reconocimiento. Nancy Fraser (1997), por ejemplo, explica que estas luchas se convierten en una de las formas más recurrentes de los conflictos políticos a finales del siglo XX. Esta situación, que incluye una lucha por la igualdad social, exige desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad, eso es lo que necesita la justicia hoy: redistribución y reconocimiento. (Soto, 2007. p. 28)

Estos movimientos sociales han sido respaldados y estudiados como una forma de cuestionar el modelo de representación de los sujetos en la Modernidad, desde disciplinas como la Filosofía y la Sociología (Touraine, 2000), (Fraser, 1997), Foucault, Derrida, Lyotard, que preparan el terreno para el surgimiento de identidades flexibles y sujetos múltiples; la visión intercultural y multicultural –con Kymlicka y Walzer-, basados en el reconocimiento de las diferencias y el concepto de inclusión; mientras, otras se fundan en el reconocimiento y la diferencia –Taylor, Fraser, Honneth-, reconocimiento que sustenta la diferencia como extensión de la igualdad; o la de la inclusión del otro -Habermas-, que apuesta por una teoría de la moral y del derecho con un universalismo comunicativo altamente sensible a la diferencia. Para Marta Nussbaum (2006), por ejemplo: la imagen que tenemos de quiénes somos y por qué vivimos juntos configura nuestras ideas sobre los principios políticos que deberíamos elegir y las personas que deberían participar en su elección (p. 24). Los seres humanos formamos grupos según las afinidades, se establecen criterios de convivencia y las leyes que rigen dichos grupos.

La pensadora norteamericana considera tres problemas, que no tuvo en cuenta John Rawls al elaborar su teoría neo-contractualista sobre la Justicia, al tratar de defender un enfoque sobre las capacidades humanas como forma de establecer unos mínimos universales en los Derechos Humanos, basada en ideas de Kant y el concepto del beneficio mutuo:

- a. La justicia hacia las personas con discapacidad física y mental: Persona en estado de diferencia hasta ahora no tratadas por la sociedad en estado de igualdad, donde para solucionar esta situación es necesario un cambio de pensamiento y cooperación social en búsqueda del beneficio mutuo, reformulando las estructuras teóricas.
- b. Globalizar la justicia, para que en todos los lugares del mundo las opciones vitales de las personas sean las mismas.
- c. La justicia hacia los animales no humanos.

Ella desarrolla la idea de que la dignidad humana no es una propiedad personal como la razón y otras habilidades específicas, ni un valor independiente de las capacidades, sino que existen algunos principios políticos relacionados con las capacidades que articulan parcialmente el concepto de una vida digna según la visión humana (p. 26).

Afirma, a partir de su estudio sobre la Teoría de la Justicia de John Rawls (1971), que “los principios políticos básicos son el resultado de un contrato social” (p. 30), donde los intereses del ser humano se resuelven a través de la constitución de una sociedad política, en la que prima la ley y la autoridad constituida. Estas políticas se desarrollan según las conformaciones sociales, de acuerdo a ello se crean los conceptos de equidad e igualdad. Todos por naturaleza somos iguales, pero la formación de regímenes son la fuente de diferencias sociales y políticas. Nussbaum argumenta que Rawls (T.J., p. 127), al comentar a David Hume, plantea que la justicia depende en ocasiones de algunas circunstancias (p. 32).

Además, “en la justicia como equidad, la posición original de igualdad corresponde al estado de naturaleza en la teoría tradicional del contrato social” (T.J., p. 12), en el cual no se incluyen las personas con deficiencias físicas y mentales para escoger los principios políticos básicos, éstas no recibían ningún tipo de educación, no eran asistidas y quedaban por fuera de los servicios públicos, pero en el contrato social sí se incluye la idea de que quienes manejan el poder sólo están interesados en promover su propia concepción de felicidad (p. 33).

En realidad, todos los individuos tienen sus propios intereses y proyectos, y forman grupos que buscan su propia concepción del bien y no la de otros, pues dentro de estas concepciones políticas no tienen cabida los niños, mujeres y adultos mayores, por considerarse seres humanos dependientes, así mismo los ciudadanos con discapacidad no forman parte del interés tradicional de la justicia, éste es el caso de personas con deficiencias y discapacidades, que pueden elegir políticamente, pero quedan por fuera del concepto de igualdad y justicia (p. 35).

La autora norteamericana hace también referencia, para relacionar cierta idea intuitiva de la justicia en términos de igualdad, a Hugo Grocio, para quien prima la igualdad moral de respeto y derechos sobre la igualdad de facultades y donde, por lo tanto, una persona con facultades físicas o mentales distintas debe recibir el mismo trato que cualquier otro ser humano normal (p. 55). La justicia es, en su crítica a Rawls, una convención cuya utilidad está directamente relacionada con las circunstancias, físicas y psicológicas, en las cuales nos encontramos. Los muy débiles mental o físicamente, no forman parte de la sociedad política, ni son sujetos de justicia, ni fueron tenidos en cuenta por este autor.

Ella afirma que “las capacidades humanas se presentan como la fuente de principios políticos para una sociedad liberal y pluralista” (p. 83), y que debemos reflexionar sobre los defectos de los enfoques utilitaristas del desarrollo para iniciar una mejor búsqueda de oportunidades de elegir y actuar, bajo la concepción de la dignidad del ser humano (p. 86).

Más aún, éste enfoque de las capacidades es universal, plural y no único, luego los derechos sociales básicos también lo son, parten de la concepción aristotélica y marxista del ser humano como un ser social y político, que se establece en las relaciones con otros seres humanos, donde

cada uno de estos sujetos desarrolla sus capacidades básicas importantes según el contexto, las cuales pueden variar durante las etapas de la vida.

Las deficiencias y las discapacidades plantean dos problemas de la justicia social: un trato justo para vivir una vida plena y productiva y el reconocimiento al trabajo digno, especialmente de las asistentes de las personas con discapacidad, cuando en una sociedad justa se debe promover la salud, la educación y la participación en la vida social y política.

Nussbaum considera como capacidades humanas básicas los derechos a la vida, la salud física, el juego, la integridad física, los sentidos, la imaginación, el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación a otras especies, en una relación cercana y respetuosa con el mundo natural (p. 88).

Las personas con discapacidad fueron omitidas por Rawls en su Teoría de la Justicia (p. 121), aunque necesiten de una educación especial y reconfiguración del espacio público (rampas, acceso especial en buses, firma táctil, entre otros), porque éstas deberían ser consideradas en el diseño de una estructura básica de la sociedad, pues la relativa falta de productividad de las personas con discapacidad en sus actuales condiciones no es natural, es el resultado de una organización social discriminatoria (p. 125).

En cuanto al espacio público, arguye que “es una proyección de nuestras ideas sobre la inclusión” (p. 129), es decir, no adecuamos los espacios públicos para integrar en relación de igualdad a quienes tienen diferencias físicas o mentales, por razones estrictamente económicas.

Responder a las necesidades de los sujetos con discapacidad debe ser un objetivo social, en el cual se dé la obligatoriedad del cubrimiento de las necesidades básicas en apoyo a la integridad y el respeto por el otro. Todas las sociedades modernas han mostrado grandes desigualdades en la atención a niños con diversidad funcional, los cuales aún son tratados como si no tuvieran derecho a ocupar un espacio público.

Actualmente, hay una transformación del concepto de desarrollo, entendido como el paso del desarrollo económico al desarrollo humano, donde las instituciones estatales son entes fundamentales en la defensa y respeto del desarrollo de las capacidades humanas (lo que Rawls denominaba la estructura básica), y deberían estar orientadas a promover el bienestar en los ciudadanos, dando a los sujetos facultades para aprovechar la existencia de estos ámbitos.

Para que nosotros como seres humanos podamos interiorizar el respeto por la diferencia, se requiere la conformación de nuevas estructuras que potencien el desarrollo pleno, lograr una sociedad con verdadero sentido de justicia, donde integrar a las personas con discapacidades sea una tarea pública, de planificación pública y con un uso adecuado de los recursos públicos.

Es comprobado que la discapacidad no impide el desarrollo de los sujetos, los cuales en condiciones propicias alcanzan un desarrollo considerable como “normal” o “estándar”, pues todos los seres humanos tenemos diversidad de capacidades y su potenciamiento siempre depende de las condiciones que le facilite la comunidad donde vive.

1.2.2 El concepto de inclusión

En Colombia, a finales del siglo XX, se empieza a tomar en cuenta el concepto de la inclusión, en relación con la parte educativa, pues “significa y busca que todos los niños, niñas y jóvenes, estén aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares”, afirma Norelly Soto (2007). Esta inclusión educativa hace referencia a la búsqueda de metas comunes para disminuir y sobrepasar todo tipo de discriminación y expulsión social, desde una perspectiva de derecho –basado en los conceptos de igualdad y libertad, principios fundamentales de toda democracia-, y referidos al aumento del acceso, la participación y el aprendizaje en una propuesta de educación para todos.

Por esto mismo, la educación ha sido reinterpretada de diferentes maneras: para algunos, designa el proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad, llamado también socialización. Pero, comprender la tarea de la educación solamente como socialización, sería muy precario, pues ella pretende también desarrollar en el ser humano creatividad, intercambio y reconocimiento de los ideales de la humanidad. El concepto de Educación involucra no sólo el proceso de socialización sino la idea de trascendencia (trasciende los límites de la sociedad), pues desde los griegos hasta hoy se ha tratado de alcanzar esa meta mediante los procesos que la representan.

Desde la Conferencia de 1990 de la Unesco, en Jomtien (Tailandia), se promovió por parte de algunos países desarrollados (de contexto anglosajón), y bajo el lente de “la Educación Especial”, la idea de una educación para todos, configurándose así el germen de la inclusión. A raíz de esa primera conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca (España), y de nuevo bajo el auspicio de la Unesco, se dio un espaldarazo a dicha idea como principio y política educativa por parte de los países firmantes.

A partir de la Ley 115 de 1994, en nuestro país se empieza a crear un marco jurídico para la inclusión educativa que, entre otros principios, establece la obligatoriedad de garantizar a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, el derecho a educarse en instituciones educativas abiertas e incluyentes, donde todos los niños y jóvenes pueden estudiar juntos y gozar de igualdad de oportunidades, formulando orientaciones pedagógicas para la atención educativa de los diferentes grupos poblacionales y tutoriales para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales y en situación de desplazamiento.

En este sentido, se ha avanzado en la concepción y puesta en práctica de una política de atención a niños, jóvenes y adultos con discapacidad o con capacidades excepcionales, para intentar brindar a las instituciones educativas que trabajan con esta población los apoyos requeridos para atenderlos.

En los comienzos del siglo XXI, se ha empezado a hablar con mayor fuerza de esta educación inclusiva, pues es un modelo que vincula a todos los niños y niñas al proceso de aprendizaje sin discriminación alguna. En este sentido, la Inclusión Educativa es: el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación (UNESCO).

En ese sentido, la “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre inventado para referirse a la integración de estudiantes con “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), pues implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. Dado que el enfoque de las NEE casi siempre tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Ello ocurre porque al “etiquetar” a una persona con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y se centra en las dificultades que experimentan aquellos “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros estudiantes del aula. Además, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación de la persona clasificada con NEE en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista, como lo afirman Tony Booth y Mel Ainscow en su “Índice de inclusión” (2004).

Al mismo tiempo, si los problemas educativos se le atribuyen a la deficiencia del estudiante se empieza a pasar por alto la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación, existentes en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y que estancan los cambios en los paradigmas culturales, las políticas y las prácticas escolares, y acaban por minimizar dichas dificultades educativas para todo el estudiantado.

Sin olvidar que todavía en la actualidad, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” permanece como parte del marco cultural y político de muchas instituciones educativas e influye en una gran variedad de prácticas docentes, y aunque, el cambio hacia una concepción diferente en la atención a las dificultades educativas crea perplejidad entre los docentes, desde hace una década, se ha empezado a sustituir el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”, pues hace parte del concepto de Inclusión, que implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estos obstáculos pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (p. 25).

Esta visión se enfrenta al modelo clínico anterior, donde las dificultades educativas se consideraban producidas por las deficiencias o problemáticas personales de algunos miembros

de la comunidad educativa, al empezar a contemplar las barreras al aprendizaje y a la participación como el resultado de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, los pre-conceptos de la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Lo que los lleva a concluir que las discapacidades son barreras a la participación del estudiante con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades son una representación mental creada en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas (p. 26).

En el Plan Decenal de Educación 2006-2015, construido a través de un debate público, ciudadanos colombianos plantearon la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, como uno de los mayores desafíos del país en los próximos diez años. Este Plan fijó como prioridad el diseño y la aplicación de políticas públicas articuladas sectorialmente, basadas en un enfoque de derechos y deberes y en los principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos y respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible.

El Ministerio de Educación de Colombia consciente de que el éxito de una política de calidad está directamente relacionado con el enfoque de inclusión educativa, instó a las instituciones a que revisaran sus procesos de gestión y realizaran las transformaciones necesarias en su contexto, contaran con servicios de apoyo, adecuaran las prácticas educativas, actualizaran a los docentes, y promovieran en sus planes de mejoramiento estrategias de inclusión y soporte para todos los estudiantes, prestando especial atención a quienes presentan mayor riesgo de ser excluidos, según Fulvia Cedeño (p. 16).

Sin embargo, para otros pensadores, el ser humano mantiene un temor hacia todo aquello que le parece extraño o no concuerda con su modelo simbólico de representación de las cosas, como lo afirma Carlos Skliar en su texto “Alteridades y pedagogías” (2002, p. 96).

En un sentido parecido, Michel Foucault, por ejemplo, considera la integración o la inclusión en la sociedad como fuerzas sustitutivas de la exclusión, pues la integración o la inclusión no son lo contrario de la exclusión, sino mecanismos de poder disciplinar que la reemplazan, que ocupan su espacialidad, siendo ambas figuras igualmente mecanismos de control: La integración es un mecanismo de control poblacional y/o individual, el sistema que ejercía su poder excluyendo, se ha vuelto miope, ya no puede ver lo que pasa afuera, entonces se propone hacerlo a través de la promesa integradora. (Foucault, citado por Skliar, 2005, p. 17). Esta forma interpretativa ha sido ampliada por Skliar (2005) al sospechar que puede haber detrás del concepto de integración educativa razones sinceras de cambio o nuevas formas del juego integrador/incluyente. Dilema que este investigador relaciona con el problema filosófico de la existencia del otro, problema perenne, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad. Al respecto dice lo siguiente:

La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la cuestión del otro - que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad de la obsesión por el otro. Y me parece que la escuela no se preocupa con la cuestión del otro, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad (p. 16).

Según este análisis, en la inclusión como movimiento liderado desde Occidente, existe una situación contradictoria en algunos casos, debido a que, por un lado se defienden los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos por igual, mientras en el otro, cada vez son mayores los hechos y referencias a la exclusión social, porque la igualdad en los derechos entre ellos la educación, no hace referencia a la homogeneidad de las propuestas educativas, en medio de la atención individualizada que deben brindar las instituciones para resolver las necesidades de la población estudiantil. Así, la inclusión puede ser entendida como

"un primer paso en una operación de ordenamiento, pues es preciso la aproximación con el otro, para que se dé un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por mínimo que sea, acerca de ese otro" (Veiga, 2001, p. 113, citado por Skliar).

Toda inclusión, entonces, sería una respuesta a un proceso de exclusión, como comenta Soto (2007, p. 327).

Otras visiones más positivas plantean la puesta en práctica de la integración como el inicio del reconocimiento y, en una dimensión conceptual mayor, a la inclusión como la posibilidad de refrendar diferencias, para dignificar más aún lo humano.

La educación inclusiva supone, en consecuencia, una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todos los seres humanos. Una escuela inclusiva sería aquella que:

- a. Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todas las personas, sin exclusiones.
- b. Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.
- c. Pretende aumentar la participación de todo el estudiantado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural.
- d. Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Este concepto abarca también a las personas pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes inmigrantes y los pertenecientes a comunidades indígenas, como a aquellos con barreras al aprendizaje y la participación.

La inclusión implica que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique substancialmente su estructura, su funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad.

Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella. Es pasar, en definitiva, de la coexistencia a la convivencia; de la tolerancia pasiva a la tolerancia activa y creativa; de la dominación/subordinación a la comunidad; de la discriminación a la unidad.

Al mismo tiempo, en el capitalismo y en las democracias no consolidadas es muy difícil la inclusión como modo de convivencia comunitaria. No siempre es posible la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad pero, podemos ser parte de los que la plantean como consigna de estos tiempos, pues en lo más íntimo de nuestros corazones y en lo más objetivo de nuestra razón, sabemos que puede ser una utopía realizable.

Sin embargo, la situación de la mayoría las instituciones educativas de nuestro país y del municipio de Itagüí no responde a un mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de experiencias inclusivas. El número de estudiantes por aula, la falta de docentes de apoyo especializado, los recursos insuficientes, el desconocimiento de nuevas estrategias pedagógicas para enseñar a los estudiantes diagnosticados con discapacidad, junto a la escasa sensibilidad social a las políticas inclusivas hace aún más difícil la acción innovadora de las escuelas y de los maestros (p. 5), adicionalmente, las representaciones sociales aprendidas por gestores y docentes pesan mucho todavía en los discursos y prácticas, no tienen el imperativo ético adecuado.

1.2.3 Prácticas educativas.

A lo largo de la historia de la humanidad, un gran número de personas con discapacidad han sido excluidas, rechazadas y marginadas por la misma sociedad, pues la valoración de la capacidad individual de las personas, tanto física como mental generó distintas expectativas que no siempre eran positivas, incluso en el ejercicio de la educación. Antiguamente, el concepto de discapacidad ya se puede rastrear en la sociedad espartana de los siglos X – IX a.c, donde las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran al abismo del monte Taigeto.

Es a finales del siglo XVIII cuando se inicia una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la

Revolución Francesa de 1787. Posteriormente, en el siglo XIX con el neopositivismo, según Astorga (2001) se le añade un nuevo matiz a éstos enfoques racionalistas del siglo anterior, pues la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, que influyó en forma muy importante para una nueva visión educativa de las personas con discapacidad.

La práctica de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad es posible ubicarla a partir de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, siendo considerada de alguna forma como el inicio de la Educación Especial.

No obstante, la situación de institucionalización se prolongará hasta mediados del siglo XX, por lo arraigado de las actitudes negativas hacia la discapacidad, el uso y abuso de la psicometría, la alarma eugenésica que al extenderse a las ciencias políticas y sociales proporcionó una visión de las personas con retraso mental, como sujetos que destruirían el vigor de la especie humana, al considerarlos inferiores.

El aumento de niños discapacitados unido a la obligatoriedad de la escuela, dan como consecuencia, el desarrollo de una clara tendencia social a definir que los sujetos que no son capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas normales, son la población a ser atendida por la educación especial, lo que pone de manifiesto que la escuela ha sido selectiva desde sus orígenes.

Las propuestas de atención para la población discapacitada comienza a perfilar una concepción más de tipo médico-educativa, influenciada por las teorías clásicas de la organización escolar, cuyo fin es lograr el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando fuerza la idea de que hay una necesidad de establecer una agrupación homogénea de estudiantes con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características; ya que para Grau (1998) “este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.”.

En las últimas décadas del siglo XX aparece el concepto de inclusión, el cual se integra no solamente al aspecto laboral, de salud, social, va más allá del ámbito educativo y tiene que ver con la calidad de vida de las personas donde al sujeto había que integrarlo y prepararlo hacia las transformaciones ambientales, donde la escuela debe replantear los proyectos educativos, centrados en el estudiante, en el aula, el manejo de los diferentes tipos de discapacidad que se tienen en el aula, el preparamiento de los otros estudiaste que no presentan estas sintomatologías, preparación de los docentes para el manejo de los diferentes tipos de discapacidad acompañados con las diversidades que presentan, con el fin de realizar prácticas inclusivas aplicadas a estudiantes con discapacidad.

La calidad de la educación debe procurar entonces por mantener un currículo amplio, relevante y diferenciado, donde se observen claramente las adecuaciones que se hagan según los casos que se presenten, con el fin de fomentar el desarrollo tanto académico como personal, sin olvidar que la inclusión es un proceso continuo de mejora de la escuela, lo cual exige una reflexión y acomodos permanentes. Los datos del Censo de 2005 reportaban 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asistían a la escuela y 119,831 no lo hacían.

Desde 2003 y hasta 2006, las secretarías reportaron la matrícula de 81.757 estudiantes con discapacidad en 4.369 establecimientos educativos. A pesar de estos avances, indudablemente significativos, aún son grandes los retos para lograr que todos ingresen al sistema educativo y sean educados con pertinencia y calidad.

Encontramos que en Antioquia se han tenido experiencias en cuanto a las prácticas educativas pues la preocupación en las desigualdades frente al tema de educación son muchas, donde se ha pensado en un proyecto educativo que cubra a todas las personas de la sociedad promoviendo la capacidad de hacerse ciudadanos o ciudadanas, pues la educación es una herramienta privilegiada para la transformación ciudadana y de la calidad de ésta dependerá la eficacia de la transformación social de la ciudad, siendo este el reto de hacer de la educación un proyecto social.

El grupo de investigación Senderos, del Tecnológico de Antioquia, desde el año 2007, propuso políticas públicas que introdujeran en los proyectos educativos modelos de atención para estas personas. El análisis de esta alternativa educativa partió de una experiencia piloto aplicada en instituciones educativas de los municipios antioqueños de Itagüí y Sabaneta. Los resultados permitieron el diseño del programa de educación inclusiva que, en la actualidad, hace parte de la guía de mejoramiento institucional del Ministerio de Educación Nacional, dirigidas a rectores, docentes y padres de familia, quienes son los llamados a aplicar tales conocimientos en sus comunidades educativas.

En Itagüí, un estudio comprobó diferencias en adaptación social de alumnos con problemas de aprendizaje educados en distintos ambientes de aprendizaje. La exclusión del niño y su familia, tiene connotaciones particulares en el desarrollo social de éste; su entorno cercano o espacio de socialización primaria es segregado, rotulado, lo que influye en la propia concepción que éste tiene como sujeto. Igual proceso se da en la socialización secundaria, en la cual pocas veces puede acceder a todos los ambientes y oportunidades de sus coetáneos, caso de la escuela que está en crisis, y se debe replantear; pero a pesar de ello, es el espacio en el que sus coetáneos se socializan, y mientras no haya otro lugar éste es el suyo.

El municipio de Itagüí, por ser municipio piloto en varios procesos de inclusión, viene apoyando todas las instituciones que han querido transformarse y dicho se edifica en términos de capacitación, asesoría, y apoyo profesional; así mismo, en infraestructura se logró llevar a

cabo la construcción de rampa y unidades sanitarias adecuadas a través de la Ley 21 en varias de dichas instituciones.

Actualmente, se construyen siete mega-colegios, los cuales están pensados dentro de su estructura física para satisfacer las necesidades de desplazamiento de la población discapacitada, además de desarrollar y fortalecer competencias tecnológicas y comunicacionales como estrategias inclusivas en procesos educativos, laborales, en nuestro municipio

1.3 Presupuestos epistemológicos

El presente estudio se ubicó en un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), por ser las prácticas educativas inclusivas de tres instituciones educativas del municipio de Itagüí un fenómeno complejo, lo que requirió de un método para conocer y comprender sus relaciones dinámicas, por lo cual en esta investigación se utilizaron los enfoques cualitativo y cuantitativo, como propuesta para lograrlo.

El enfoque cualitativo se desarrolló a partir de entrevistas aplicadas a los directivos-docentes como uno de los actores de la comunidades educativas en mención y en el enfoque cuantitativo se aplicaron encuestas a los maestros de las mismas instituciones, para describir, comprender y develar éste fenómeno, que junto con el análisis documental, y apoyados en la teoría fundamentada, permitió establecer la triangulación de los tres aspectos (interpretativo, estadístico y análisis documental).

Según Norman K. Denzin (1970, p. 297), se define la triangulación en investigación como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular”. A lo cual agrega Hernández (2006), “un enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno; implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y deductiva” (2006, p. 755). Ésta investigación buscó conocer, describir, comprender, cuáles son las concepciones de las prácticas educativas inclusivas de las instituciones educativas Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal del municipio de Itagüí, y para conseguir una perspectiva más precisa se recurrió a la metodología fundada, que tiene en cuenta tanto un enfoque comprensivo como explicativo.

Como se acaba de plantear, esta investigación tuvo dos momentos: uno cualitativo, que como lo define Eumelia Galeano (2004) es más que una metodología, es un campo de estudio en sí mismo que cruza disciplinas, áreas de conocimiento, y problemáticas. Así mismo, el momento cuantitativo se comprende desde Hernández (2006) como la delimitación del fenómeno. Las estrategias de investigación cualitativa basan su trabajo en la relación que el investigador establece con los actores sociales y su permanencia en los escenarios, puesto que éste se hace parte del proceso y participa en grados diversos, siendo de vital importancia:

- a. La postura epistemológica de “construir conocimiento sobre la realidad social y cultural de los sujetos que la viven y producen, apelando a su punto de vista”.
- b. La orientación metodológica de carácter dialógico para permitir encontrar en las creencias, experiencias, mitos, prejuicios, sentimientos los elementos de análisis útiles para develar el sentido, la lógica y la dinámica interna de la acción social.
- c. Reivindicar la importancia del mundo subjetivo.
- d. Privilegiar la vida cotidiana como el escenario básico para la comprensión de la realidad investigada.

La teoría fundada se ubica en el amplio campo de los métodos interpretativos de la realidad social y comparte con la fenomenología su uso para describir el mundo de las personas, y las personas que están siendo estudiadas en un determinado tiempo y espacio (Galeano, p. 162), que en nuestro estudio se construye a partir de la visión de los directivos-docentes y docentes en relación a los entes administrativos y las políticas nacionales incorporadas en las tres instituciones del Municipio de Itagüí.

Y se une a otras estrategias investigativas en la insistencia de que el trabajo investigativo es interpretativo, pues incluye las voces y perspectivas de las personas a quienes estudia, maestros y directivos. El investigador acepta la responsabilidad de realizar el análisis de lo que ha escuchado, observado y leído (Galeano: 164). La teoría fundamentada aun pudiendo trabajar con datos cualitativos, tiene como fin la emergencia de un conjunto de hipótesis conceptuales, enraizadas en los datos sustantivos provenientes de la problemática de estudio, agrega esta analista (p. 17).

La aproximación de la teoría fundada insiste en la transformación de la teoría sustantiva en la teoría formal a partir de la vinculación con los datos de campo. La formulación teórica no consiste en la descripción de lo que pasa sino en la emergencia de un conjunto de hipótesis conceptuales que puedan dar cuenta de la variedad de acontecimientos y sucesos descritos. El resultado final es la elaboración de hipótesis teóricas que a un nivel conceptual puedan explicar los procesos sociales básicos, pues del análisis de datos cualitativo y cuantitativo, se forma el análisis de datos comparativos, cuyo objetivo es la elaboración de teoría sobre distintos grupos o unidades sociales de cualquier tamaño. Lazarsfeld (1984), habla de la construcción de índices empíricos a través de conceptos.

Es así como la teoría fundada (TF) utiliza la comparación como herramienta analítica para generar conceptos e hipótesis, y las interrelaciones entre ambos, mediante la emergencia de categorías centrales.

La esencia de la TF cobija tres aspectos:

1. énfasis en la emergencia y generación de teoría.
2. análisis como acción central en la investigación desde una lógica inductiva.
3. transformación de la teoría sustantiva en teoría formal.

1.3.1 Proceso de selección de muestras.

La decisión de tomar tres instituciones educativas: Concejo Municipal de Itagüí, Diego Echavarría y Juan Nepomuceno Cadavid de carácter público del municipio de Itagüí, obedece al interés de los investigadores por conocer y describir las concepciones de las prácticas educativas que se hacen con los estudiantes diagnosticados con discapacidad, para intentar comprender si hay un verdadero reconocimiento a su diversidad, así mismo qué se entiende por integración e inclusión por parte de los actores de las comunidades educativas designadas, cuáles son las percepciones que se presentan a partir del reconocimiento de estos estudiantes como sujetos de un otro y los derechos implicados, además de la influencia de los contextos donde se ubican territorialmente, mediante encuestas y entrevistas a miembros de dichas comunidades educativas.

1.3.2 Análisis de la información.

Una vez obtenidos los datos a través de la aplicación de cada una de las técnicas se procede así, para el momento cuantitativo:

Aplicadas las encuestas, mediante la tabulación de las preguntas organizadas por dimensiones según la matriz de variables y para cada una de las instituciones, realizamos histogramas que faciliten visualmente confirmar la tendencia en cuanto a la afinidad o diversidad de los criterios de los docentes con relación a los aspectos de nivel de importancia y grado de aplicación de las prácticas educativas inclusivas, de manera individual e institucional para establecer sus semejanzas o diferencias en las tres instituciones del Municipio de Itagüí.

Se usan como estrategias investigativas de corte cuantitativo - descriptivo, encuestas con preguntas semi-estructuradas y cerradas, para determinar la opinión de los docentes con relación al nivel de importancia y el grado de aplicación de dichas prácticas para cada una de las tres instituciones del Municipio de Itagüí. Los instrumentos utilizados son: a. Encuesta docentes ([anexo 3](#)). b. Aplicación Excel ([anexo 4](#)).

1.3.3. Características de la muestra utilizada.

Tipo de Institución Educativa: Pública urbana, ubicada en el municipio de Itagüí.

Sistema Educativo al que pertenece la Institución Educativa: Nacional centralizado de municipio certificado. Jornada estudiantil: Mañana, tarde, nocturna y fin de semana (sábado y domingo). Población: 212 Docentes que atienden en sus aulas a estudiantes en situación de discapacidad en las tres instituciones educativas, Diego Echavarría Misas (76 docentes), Concejo Municipal de Itagüí (89 docentes) y Juan Nepomuceno Cadavid (47 docentes).

Se aplicó la fórmula para hallar el tamaño de la muestra conocido el tamaño de la población, con el error máximo permitido del 10%, obteniendo una muestra de 51 docentes, distribuidos proporcionalmente a cada institución educativa para que ella fuera representativa, con docentes seleccionados al azar. Para una población de 212 docentes con una probabilidad de ocurrencia $p= 0.5$, con un error máximo permitido $d= 10\%$, y un nivel de confianza del 90% $Z= 1.64$, se obtiene $n= 51$ ([anexo 4](#)), para que la muestra sea representativa distribuimos proporcionalmente en cada institución el número de encuestas de la siguiente manera: Diego Echavarría Misas 18 encuestas, Concejo Municipal de 22 y 11 para la Juan Nepomuceno Cadavid.

La encuesta aplicada cuenta con 8 indicadores en escala numérica de 1 a 5 para facilitar su análisis, donde se valoran los aspectos del nivel de importancia y el grado de aplicación en esta escala, con estudio gráfico e interpretativo de los datos obtenidos en las tres instituciones mencionadas en cuatro pasos:

a. Análisis intra-institucional: en el cual para cada institución se analizará la tendencia de los docentes respecto a las preguntas, con el fin de establecer de los aspectos valorados cuáles son importantes y cuáles se aplican.

b. Análisis comparativo de las tres instituciones: en este paso se establecerán las diferencias y semejanzas frente a las tendencias descritas por los docentes para cada indicador de variable, para comparar entre las instituciones los aspectos del nivel de importancia y grado de aplicación.

c. Análisis de segundo nivel: para cada institución agruparemos según matriz de variables las preguntas analizadas, para establecer según el nivel de importancia y grado de aplicación desde la visión de los docentes un primer acercamiento a la concepción del sujeto actual en situación de discapacidad, el concepto de inclusión y las prácticas educativas inclusivas de las instituciones mencionadas, para ser confrontado con los resultados de la matriz de categorías obtenidos bajo el instrumento de Atlas-ti.

1.4. Momento Cuantitativo

Se utilizó como herramienta de análisis de datos Excel avanzado, el cual arroja como resultado, mediante encuestas a los docentes de cada institución por las diversas concepciones sobre educación inclusiva, cuyo análisis es el que sigue:

Tener una filosofía de educación inclusiva con relación al nivel de importancia, en promedio el 81% de los docentes de las tres instituciones lo considera como importante, mientras con relación al grado de aplicación, el 57% de estos docentes considera que se aplica, es decir se denota una insatisfacción del promedio de los docentes de las tres instituciones en cuanto a que las instituciones cuentan con una filosofía inclusiva como tal, pero no se evidencia en la práctica en las instituciones, como se puede observar para el indicador de variable 1. [Ver gráfico 1](#)

El 81% de los docentes encuestados de las tres instituciones considera que es importante el indicador de variable 2. Contar con docentes formados en inclusión, mientras que el 47% del promedio de los docentes de las tres instituciones considera que se aplica; se deduce entonces, con relación al indicador de variable anterior, que el porcentaje de docentes en el aspecto de aplicación disminuye, es decir, hay más aplicación en tener una filosofía de educación inclusiva que en contar con docentes formados en inclusión. [Ver gráfico 2](#)

Asegurar apoyo a docentes, el 78% de los docentes encuestados consideran que es importante, mientras que el 48% de ellos considera que se aplica; esto indica, si lo comparamos con los indicadores de variables anteriores, que para el aspecto del nivel de importancia el número de docentes disminuye del 81% al 78%, lo cual implica, por ende, que la importancia también lo hace en el mismo grado y con relación al grado de aplicación del 57% al 47%, lo cual implica que tener una filosofía de educación inclusiva se aplica más en la realidad que contar con docentes formados en inclusión y asegurar el apoyo a docentes.

Es indiscutible que los docentes de las tres instituciones consideran que es importante tener claridad institucional frente a la filosofía inclusiva, contar con docentes formados en inclusión y asegurar apoyo a docentes, pero que medianamente o poco se aplican, con mayor grado de aplicación en la Diego Echavarría Misas y el Concejo Municipal que en la Juan Nepomuceno Cadavid. Los factores por los cuales no se aplican de acuerdo al grado de importancia que se les concede constituyen un gran interrogante para los docentes. [Ver gráfico 3](#)

Con relación al indicador de variable 4. Provisión de soporte y apoyo a estudiantes, en promedio el 74% de los docentes lo considera importante, mientras el 42% de estos docentes consideran que se aplica; se observa entonces, con relación a los indicadores de variables en la dimensión de sujeto, que el porcentaje de docentes para el nivel de importancia y el grado de aplicación disminuye. [Ver gráfico 4](#). En el indicador de variable 5. Garantizar la accesibilidad, el 72% de los docentes encuestados lo consideran como muy importante y el 40 % de los docentes considera que se aplica; se observa, en consecuencia, que en opinión de los docentes continúa disminuyendo el porcentaje tanto para el nivel de importancia como para el grado de aplicación en el aspecto de garantizar la accesibilidad. [Ver gráfico 5](#).

Encontramos en el indicador de variable 6. Asegurar un sistema de apoyo a estudiantes, que en promedio el 72% de los docentes encuestados considera que es importante y de ellos el 39% consideran que se aplica; y, comparativamente, con el indicador de variable garantizar la accesibilidad, el porcentaje de docentes que consideran que se aplica permanece, pero con relación a la aplicación disminuye. [Ver gráfico 6](#) Es decir, de los tres indicadores de variables, el 39% de los docentes considera como el menos aplicado el referido a asegurar un sistema de apoyo a estudiantes, pero el 72% de los docentes encuestados consideran los tres indicadores de variable como importantes.

Hay que hacer notar que la institución Concejo Municipal de Itagüí, a pesar de la valoración concedida de poca aplicación, es la institución donde los docentes consideran que más se ejecuta la acción, seguido de la Diego Echavarría Misas y la Juan Nepomuceno Cadavid con poca aplicación. Los docentes de las tres instituciones en la categoría de sujeto le otorgan alto nivel de importancia a los indicadores de categoría provisión de soporte y apoyo a estudiantes, garantizar accesibilidad y asegurar un sistema de apoyo a estudiantes, donde son los docentes de la Diego Echavarría Misas quienes los valoran como muy importantes, seguidos del Concejo Municipal con un medianamente importantes, mientras la de menor valoración es la Juan Nepomuceno Cadavid, que lo considera entre medianamente importante y poco importante.

Para el grado de aplicación, los docentes de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí valoran en mayor grado la aplicabilidad que los docentes de la Diego Echavarría Misas y son los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid quienes consideran que la aplicación de estos indicadores es muy baja.

Las razones por las cuales los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid consideran la menor aplicabilidad de la inclusión, siendo la institución con mayor acogida y mejores recursos para la atención de estudiantes diagnosticados con discapacidad en sordo–mudos, genera una contradicción con relación a lo esperado en esta valoración, lo que constituye otro interrogante por resolver. En el aspecto de 7. Planificar actividades flexibles e inclusivas, el 75% del promedio docente consideran este indicador de variable importante y el 45% considera que se aplica, se observa que este promedio favorece tanto el nivel de importancia como el grado de aplicación, pues ambos aumentan. [Ver gráfico 7](#)

Para el indicador de variable 9. Asegurar presupuesto institucional, el 69% del promedio de los docentes lo considera importante, mientras el 42% de ellos considera que se aplica; se observa entonces, que de todos los indicadores de variable, corresponde al porcentaje más bajo con relación al nivel de importancia, y que el grado de aplicación se encuentra dentro de los porcentajes docentes descrito en los indicadores de variables anteriores. [Ver gráfico 8.](#)

Las valoraciones en la categoría de prácticas educativas se salen de la tendencia descrita en las categorías anteriores, pues en los aspectos de planificar actividades flexibles e inclusivas y asegurar presupuesto institucional, los docentes de la Juan N. Cadavid le otorgan más importancia que en el Concejo Municipal. Con relación a la aplicabilidad se destaca que, precisamente, son los docentes del Concejo Municipal de Itagüí quienes otorgan mayor valoración para la aplicación, aunque en el grado de poca aplicación con tendencia al grado medio de aplicación, en relación a la Diego Echavarría Misas y la Juan Nepomuceno Cadavid, que consideran que no se aplica.

Esta valoración por parte de los docentes, que son las personas en mayor contacto con este tipo de población, nos permite inferir que, aunque estén los decretos y las leyes, los indicadores

de variables analizados apuntan a que en las comunidades educativas estudiadas, y ellas en representación del municipio, no se aplican las medidas necesarias para culminar estos objetivos fijados desde la ley las necesidades sociales implicadas.

1.5 Momento Cualitativo

1.5.1 Unidad de análisis

Comprende tres fundamentales que son la concepción contemporánea del sujeto distinguido en condiciones de discapacidad, el concepto de Inclusión y las prácticas educativas inclusivas que se aplican en las instituciones mencionadas en el estudio, a partir de las respuestas de los Directivos-docentes de la comunidad educativa donde hay presencia de estudiantes categorizados en situación de discapacidad, los escenarios de investigación: tres instituciones educativas llamadas Concejo Municipal de Itagüí, Diego Echavarría Misas y Juan Nepomuceno Cadavid del municipio de Itagüí.

1.5.2 Instrumentos de recolección de la información

En la presente investigación se utiliza como instrumento de recolección de información cualitativa la entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas, diseñadas según matriz de categorías, aplicadas a saturación en cada una de las instituciones mencionadas.

Al mismo tiempo, se clasificaron unas categorías secundarias como discapacidad, necesidades educativas especiales y el concepto de diversidad para la primera categoría primaria; otras categorías secundarias como escuela para todos, legislación colombiana y el concepto de integración en la segunda categoría primaria; y para la tercera categoría primaria se ubican las categorías secundarias de modelo pedagógico, flexibilización y prácticas educativa inclusivas. Para este momento cualitativo se aplicó el instrumento Atlas ti, como manera de descubrir la recurrencia de las categorías secundarias y la emergencia de otras categorías no tenidas en cuenta al comienzo, para develar la transformación conceptual de las categorías primarias y el camino a seguir con las nuevas, pues ello podría significar el cambio de viejos paradigmas y la asunción de nuevas conceptualizaciones. [Anexo 1 Matriz De Categorías](#)

1.6 Proceso de análisis de información

Se analizó la información de la siguiente manera:

En el cualitativo: **Atlas-Ti**: Es el software que utilizamos para el análisis de los resultados de las entrevistas [Anexo 2 Preguntas Entrevistas](#), bajo un enfoque cualitativo, pues este programa tiene como ventaja el ingreso, búsqueda y recuperación de datos e incorporación de relaciones entre categorías existentes, para analizar los resultados obtenidos.

En el cuantitativo: **Sistematización de datos:** A partir de la información obtenida, se ordenó y clasificaron datos de encuestas a docentes, utilizando como herramienta Excel avanzado, según el nivel de importancia y el grado de aplicación que se le da a las prácticas educativas inclusivas, lo cual permitió la valoración de sus visiones. Se contrastó luego e interpretaron dichos datos, a partir de estos resultados, siendo fundamental la construcción de una base de datos donde se pueda filtrar la información recolectada de acuerdo a los parámetros establecidos en la investigación.

Verificación de la información: Mediante el cruce de información entre dos técnicas: la encuesta y la entrevista, para elaborar teoría y hacer estudio de las concepciones de la educación inclusiva en el municipio, en la línea del mejoramiento de la calidad educativa planteada por la administración municipal.

Instrumentos de recolección de la información, se trabajó de la siguiente manera

A. Para el momento cuantitativo, docentes que atienden en sus aulas a estudiantes categorizados en situación de discapacidad.

B. Para el momento cualitativo, directivos-docentes de las instituciones educativas de los estudiantes categorizados en situación de discapacidad.

Momento cualitativo:

- Una vez obtenidas las recurrencias [Anexo 5 Matriz de Recurrencias](#) a través de la aplicación de las entrevistas se procede así para el momento cualitativo:
- Aplicadas las entrevistas a saturación, se pasan por escrito a archivos en Word donde se ingresan a la herramienta Atlas- ti versión 6, para a través de la codificación de las categorías secundarias evidenciar las recurrencias de estas categorías determinadas inicialmente y las emergentes.
- Se usan como estrategias investigativas de corte cualitativo - descriptivo, entrevistas con preguntas abiertas, para determinar la concepción de los directivos- docentes con relación a la percepción del sujeto contemporáneo en situación de discapacidad y las implicaciones consideradas en cada una de las tres instituciones del Municipio de Itagüí, Diego Echavarría Misas, Concejo Municipal de Itagüí y Juan Nepomuceno Cadavid.

Se elaboró una matriz con las categorías secundarias para facilitar la percepción en cuanto a la afinidad o diversidad de los criterios de los directivos docentes con relación a las concepciones de las prácticas educativas, desde las categorías secundarias del sujeto contemporáneo en situación de discapacidad, inclusión educativa y prácticas educativas inclusivas de manera individual e institucional para develar las transformaciones en las percepciones del sujeto en condición de discapacidad en las tres instituciones nombradas anteriormente del Municipio de Itagüí. [Anexo 6 Matriz De Categorías Emergentes](#)

Momento cuantitativo:

Análisis de la información donde una vez obtenidos los datos a través de la aplicación de cada una de las técnicas se procede así, para el momento cuantitativo: Aplicadas las encuestas, [Anexo 3. Encuesta A Docentes Con Preguntas Cerradas](#), mediante la tabulación de las preguntas organizadas por dimensiones según la matriz de variables y para cada una de las instituciones, realizamos gráficos de barras que facilitan visualmente confirmar la tendencia en cuanto a la afinidad o diversidad de los criterios de los docentes con relación a los aspectos de nivel de importancia y grado de aplicación de las prácticas educativas inclusivas de manera individual e institucional para establecer en que se asemejan o diferencian las practicas inclusivas de los maestros de las tres instituciones del Municipio de Itagüí.

2. Principales hallazgos y conclusiones

2.1 Análisis cualitativo

Producto de la investigación, se encontró que la definición de discapacidad, en general, es reconocida por las tres instituciones de educación pública del municipio, pues es definida como un factor físico o cognitivo que presentan los estudiantes a través de un diagnóstico médico-psicológico.

Ello es importante para nuestro estudio porque el reconocimiento de la misma es un primer paso para permitir un proceso pedagógico flexible y una mejor adaptación en las prácticas educativas, lo que conlleva una mejor posibilidad de desarrollo social.

El reconocimiento del concepto necesidades educativas especiales todavía es notorio y hace parte de los planes educativos institucionales (PEI), donde presenta una mayor apropiación conceptual en algunas instituciones que en otras, pues con éste se hace más propicio el fortalecimiento de una flexibilidad curricular que facilite atender a este tipo de población.

Sin embargo, es perceptible que el desarrollo del concepto de diversidad, tanto desde el punto de vista filosófico como educativo, no se ha afianzado en nuestras instituciones educativas, pues la diferencia desde la discapacidad aún se relaciona con el déficit, lo que le falta a la normalidad. Desde el concepto educativo de la inclusión es fundamental reconocer un aumento progresivo en el reconocimiento jurídico y social de su existencia, pero, a la vez, se puede rastrear la poca aplicabilidad que hasta ahora se le da al mismo en términos institucionales y pedagógicos.

En las últimas décadas, los sucesivos gobiernos nacionales, quizás por presiones internacionales, han actualizado y mejorado las posibilidades de acceso jurídico al reconocimiento de la discapacidad y la inclusión, lo que implica un mayor desembolso económico y un aumento progresivo en las leyes que el marco constitucional permite. Esto, involucra la creación de índices de inclusión, por ejemplo, donde se hace palpable la existencia

de su reconocimiento. Llegados a este punto, un resultado llamativo es la confusión conceptual que los directivos-docentes todavía tienen sobre los conceptos de integración e inclusión en términos educativos, ya que aún se ven aulas especiales, apoyo de intérpretes e instituciones privadas u oficiales como las UAI (unidades de atención integral), y donde se cree que la inclusión es matricular a un estudiante en un sistema educativo, cualquiera que sea su condición, como que la integración es llevarlo a un aula con otros jóvenes que son “normales”.

En relación con los modelos pedagógicos, existe una notable heterogeneidad y la pretensión de llevarlos a la práctica educativa, pero todavía persiste un desorden conceptual y administrativo entre lo tradicional y las nuevas metodologías, lo que facilita la existencia aún de formas autoritarias en medio del reconocimiento conceptual de la diversidad, y no permita un desarrollo firme de las prácticas educativas inclusivas. Según lo anterior, otra característica a resaltar es que hay un hiato entre la representación que tienen de sí mismas las instituciones educativas públicas, objeto de nuestra investigación, pues se perciben como muy flexibles curricularmente, pero las prácticas educativas dicen lo contrario en relación con la discapacidad, ya que adoptan métodos que no son aprendizajes significativos ni para el estudiante ni el docente.

Sin dejar de reconocer, que a pesar de la falta de criterios unificados, algunos docentes interesados en la temática muestran evidencias de su avance en las prácticas educativas inclusivas, pero a nivel municipal y nacional no son conocidas, pues la falta de reglamentación desde el Ministerio de Educación así lo permite. ([Anexo 5. Matriz de recurrencia](#))

En cuanto a las categorías emergentes, producto del trabajo con la herramienta Atlas ti (ver [Figuras 1,2,3 y 4](#)), podemos enunciar que en nuestras instituciones es notable la necesidad de implantar adaptaciones curriculares que verdaderamente hagan viable en la práctica el reconocimiento de la discapacidad y la inclusión, como parte del proceso de desarrollo social de estos estudiantes.

Gracias a la presión de los sistemas de gestión de calidad traídos del exterior, las adaptaciones curriculares son también una necesidad sentida desde la administración de las instituciones y que obliga a los docentes a ejecutarlas, pues, la capacitación, como otra de las categorías emergentes, es una sincera preocupación de los directivos-docentes, que se queda como ideal, dadas las dificultades de toda índole que afronta nuestra realidad nacional, en medio de los esfuerzos individuales y escasos de docentes preocupados, que casi nunca obtienen el respaldo debido.

Y a pesar de la existencia de manuales de convivencia, de proyectos educativos institucionales que se pretenden inclusivos, donde hay un reconocimiento a la existencia de los derechos, como categoría emergente, se hace preciso establecer de una manera más completa la noción práctica de los mismos, junto a la idea de inclusión, porque este empoderamiento tiene que ir más lejos de la discapacidad y la discriminación, para conseguir que los ciudadanos

colombianos sean parte activa de los procesos sociales y la solución racional de sus conflictos. La última categoría emergente es la integración, pues en nuestras instituciones todavía se le menciona con demasiada frecuencia cuando se relaciona discapacidad y prácticas educativas. Es recurrente la confusión conceptual entre inclusión e integración, donde queda clara la manifiesta falta de preparación al respecto. ([Anexo 6 Categorías emergentes](#))

2.2 Análisis cuantitativo

En conclusión, con relación al nivel de importancia, los docentes de la Diego Echavarría Misas consideran todos los aspectos analizados como muy importantes, los docentes del Concejo valoran los aspectos considerados entre el rango de muy importante y medianamente importante, excepto asegurar presupuesto institucional, que es al que le otorgan valoración de poco importante, con tendencia a mediana importancia; y, por último, son los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid los que consideran de menor importancia a los aspectos analizados, valorando los aspectos en un rango de mediana a poca importancia, siendo los aspectos de menor valoración establecer vínculos con la comunidad y monitorear el accionar institucional. Para el grado de aplicación, los docentes de la Diego Echavarría Misas otorgan rango de valoración entre medianamente se aplica y no se aplica con tendencia a poca aplicación, consideran que el aspecto que menos se aplica es asegurar un sistema de apoyo, seguido de asegurar presupuesto y garantizar accesibilidad. Para los docentes del Concejo Municipal de Itagüí el rango de aplicabilidad oscila entre muy aplicado y no se aplica, siendo el aspecto de mayor aplicabilidad monitorear el accionar institucional, y el de menor aplicabilidad planear actividades flexibles e inclusivas. Los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid, por su parte, otorgan un rango de aplicabilidad entre poco se aplica y no se aplica, siendo el aspecto más aplicado tener una filosofía en formación inclusiva y el menos aplicado monitorear el accionar institucional, seguido de garantizar la accesibilidad.

En consecuencia, las instituciones donde los docentes le otorgan mayor importancia es en su orden la Diego Echavarría Misas y el Concejo Municipal de Itagüí, mientras los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid, consideran todos los aspectos en menor grado de importancia que las dos instituciones nombradas; en cambio, para el grado de aplicación, los docentes del Concejo Municipal le otorgan mayor grado de aplicabilidad que la Diego Echavarría Misas y la Juan Nepomuceno Cadavid. Por último, la menor valoración tanto para el nivel de importancia como para el grado de aplicación la otorgan los docentes de la institución Juan Nepomuceno Cadavid.

En los ocho aspectos analizados en las gráficas se observa la misma tendencia para los niveles de aplicación, es decir, curva creciente con la mayor área distribuida en los niveles bajo de valoración, contrario a los niveles de importancia, lo cual conlleva a concluir que, en las tres instituciones analizadas, más del 60% de los maestros consideran que todos los aspectos analizados son importantes, aunque sea poca la aplicabilidad dada en las instituciones. Esta

valoración por parte de los docentes, que son las personas en mayor contacto con este tipo de población, nos permite inferir que, aunque estén los decretos y las leyes, los indicadores de variables analizados apuntan a que en las comunidades educativas estudiadas, y ellas en representación del municipio, no se aplican las medidas necesarias para culminar estos objetivos fijados desde la ley las necesidades sociales implicadas.

2.3 Análisis de la información.

A partir de estrategias investigativas de corte cuantitativo - descriptivo, encuestas con preguntas semi-estructuradas y cerradas, para determinar la opinión de los docentes con relación al nivel de importancia y el grado de aplicación de dichas prácticas para cada una de las tres instituciones del Municipio de Itagüí. Los instrumentos utilizados son: a. Encuesta docentes ([anexo 3](#)), b. Aplicación Excel ([anexo 4](#)).

2.4 Características de la muestra utilizada.

Tipo de Institución Educativa: Pública urbana, ubicada en el municipio de Itagüí.

Sistema Educativo al que pertenece la Institución Educativa: Nacional centralizado de municipio certificado. Jornada estudiantil: Mañana, tarde, nocturna y fin de semana (sábado y domingo).

Población: 212 Docentes que atienden en sus aulas a estudiantes en situación de discapacidad en las tres instituciones educativas, Diego Echavarría Misas (76 docentes), Concejo Municipal de Itagüí (89 docentes) y Juan Nepomuceno Cadavid (47 docentes).

Se aplicó la fórmula para hallar el tamaño de la muestra conocido el tamaño de la población, con el error máximo permitido del 10%, obteniendo una muestra de 51 docentes, distribuidos proporcionalmente a cada institución educativa para que ella fuera representativa, con docentes seleccionados al azar. Para una población de 212 docentes con una probabilidad de ocurrencia $p= 0.5$, con un error máximo permitido $d= 10\%$, y un nivel de confianza del 90% $Z= 1.64$, se obtiene $n= 51$ ([anexo 3](#)), para que la muestra sea representativa distribuimos proporcionalmente en cada institución el número de encuestas de la siguiente manera: Diego Echavarría Misas 18 encuestas, Concejo Municipal de 22 y 11 para la Juan Nepomuceno Cadavid.

La encuesta aplicada cuenta con 8 indicadores en escala numérica de 1 a 5 para facilitar su análisis, donde se valoran los aspectos del nivel de importancia y el grado de aplicación en esta escala, con estudio gráfico e interpretativo de los datos obtenidos en las tres instituciones mencionadas en cuatro pasos:

a. Análisis intra-institucional: en el cual para cada institución se analizará la tendencia de los docentes respecto a las preguntas, con el fin de establecer de los aspectos valorados cuáles son importantes y cuáles se aplican.

b. Análisis comparativo de las tres instituciones: en este paso se establecerán las diferencias y semejanzas frente a las tendencias descritas por los docentes para cada indicador de variable, para comparar entre las instituciones los aspectos del nivel de importancia y grado de aplicación.

c. Análisis de segundo nivel: para cada institución agruparemos según matriz de variables las preguntas analizadas, para establecer según el nivel de importancia y grado de aplicación desde la visión de los docentes un primer acercamiento a la concepción del sujeto actual en situación de discapacidad, el concepto de inclusión y las prácticas educativas inclusivas de las instituciones mencionadas, para ser confrontado con los resultados de la matriz de categorías obtenidos bajo el instrumento de Atlas-ti.

d. Análisis comparado con la teoría: Desarrollados los pasos anteriores, se compararán con los aspectos teóricos y normativos que el Estado colombiano ha prescrito al respecto, para dar lugar a un proceso de triangulación.

3. Productos generados

3.1 Aplicaciones para el desarrollo: propuesta educativa

Población: Nuestra propuesta educativa está dirigida a la población docente, docentes administrativos y a la comunidad educativa del municipio de Itagüí.

Propuesta: Dar a conocer a los docentes mediante herramientas virtuales las concepciones que hay en el municipio de las prácticas educativas inclusivas y estimular la mejor atención de los estudiantes diagnosticados con discapacidad, al crear un blog de apoyo educativo donde se pueda tener acceso a información que las fortalezcan y referencias documentales pertinentes.

Justificación: El propósito de nuestra propuesta es develar y describir las prácticas de educación inclusiva de estudiantes diagnosticados con discapacidad, mediante el blog que facilite compartir con los docentes dichas prácticas, poder tener acceso a información que las fortalezca mediante referencias documentales pertinentes. Nuestra propuesta beneficiará a los docentes y comunidad educativa en:

1. Encontrar apoyos pedagógicos y metodológicos para el trabajo con estudiantes diagnosticados con discapacidad.
2. Documentar aspectos jurídicos que reglamentan las prácticas inclusivas.
3. Participar en grupos colaborativos que faciliten nuevas informaciones en dichas prácticas.
4. Conectar con redes de apoyo que difundan informaciones pertinentes.
5. Reconocer apoyos educativos por parte de expertos que sirvan para mejorar la atención de estudiantes diagnosticados con discapacidad.
6. Obtener información que permita mejorar la atención de miembros de la comunidad educativa diagnosticados con discapacidad.

4. Bibliografía

Astorga, L. F. (2003). Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes. Recuperado de <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>. (14-10-03).

Bauman, Zygmund (1996). “Modernidad y ambivalencia”. In: BERIAIN, J. (Comp.), Las consecuencias perversas de la Modernidad, Barcelona: Anthropos, p. 73-119, citado por Skliar 95.

Booth, Tony, Mel Ainscow y otros (2004). Índice de inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Chile, OREALC/UNESCO, 2004. Versión original en inglés Booth, T. Ainscow, Mel. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Inglaterra, 2000, pág. 25.

Cedeño Ángel, Fulvia. Realidad, metas y desafíos de la política de inclusión en el marco de la revolución educativa. 4º Congreso internacional de discapacidad, Los Álamos, 2008, Colombia, página 14.

Datos de censo 2005. Recuperado <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Denzin, Norman K. (1970). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Chicago: Aldine Publishing Company.

Fraser, Nancy (1997). Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”, Capítulo I, Siglo de Hombres Editores, Santa Fé de Bogotá.

Galeano M., María Eumelia (2004). Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro de la mirada, La Carreta editores, Medellín.

Giraldo Mejía, Gloria E. La Investigación cualitativa (2012). En Encuentro nacional de investigadores CUR: “estrechando lazos”, Medellín, pág. 15.

Grau Rubio, C. (1998). Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva. España. Promolibro.

Guía 2009 para la presentación de proyectos de ley 21 de 1982 - men. Recuperado http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85585_archivo_pdf_guia2009_pley21.pdf

Hernández Sampieri, Roberto; Collado Fernández, Carlos y Lucio Baptista, Pilar (2006). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Interamericana, Colombia.

Lazarsfeld, P, Boudon, R. (1984). Metodología de las ciencias sociales. Vol. I y II Laia: Barcelona.

Ley general de educación (115 de 1994) .Recuperado <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*; 9 (1), 123 – 146. Recuperado <http://www.ugr.es/~ecordon/master/docus/calculotama%C3%B1omuestra.xls>

Nussbaum, Martha (2006). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós.

Plan decenal de educación 1996-2005 - MEN. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf

Rawls, John. A theory of justice, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1971 (Teoría de la Justicia, Madrid: Fondo de Cultura Contemporánea, 1997, pág. 127).

Skliar, Carlos. Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?. Revista Educação&Sociedade, año XXIII, no 79, Agosto/2002, página 90.

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

Soto Builes Norelly, (2007) Educación y diversidad: juntos y revueltos, investigación sobre la atención educativa de oblación con necesidades educativas en Colombia.

Soto, Builes, Norelly (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación?.AGO.USB Medellín-Colombia V. 7 N 2 PP. 199-385 July – December.

Recuperado:<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/hm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf>

Soto Builes, Norelly (2007). Tesis doctoral sobre “La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión”. Univ. Manizales – Cinde, p. 28.

UNESCO. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

UNESCO (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC.

UNESCO. (2001). Nuevo compromiso mundial para la educación básica. En Marco Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. MEP/SIMED.



**PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES**



**ARTICULO GRUPAL
PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN EL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ**

**PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TRES INSTITUCIONES
PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ: JUAN NEPOMUCENO CADAVID,
DIEGO ECHAVARRÍA MISAS Y CONCEJO MUNICIPAL DE ITAGÜÍ.**

**CARLOS ALBERTO CARDONA ZAPATA
ERIKA CASTAÑO CORTÉS
MÓNICA STELLA LOPERA OSSA**

**ASESORA
NORELLY SOTO BUILES**

**UMZ 22
SABANETA
2015**

Resumen

La presente investigación denominada “Prácticas de educación inclusiva en tres instituciones públicas del municipio de Itagüí: Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal de Itagüí”, se fundó en tres debates, que para los investigadores son fundamentales: el de la concepción contemporánea del sujeto, el del paradigma educativo de la inclusión y los debates sobre las prácticas educativas inclusivas que se realizan en Colombia, especialmente en el municipio de Itagüí. En ello, mostramos cuáles son las prácticas inclusivas que se perciben en tres instituciones educativas públicas de este territorio, cómo se perciben los sujetos diagnosticados con discapacidad en sus aspectos político, social, psicológico, por parte de otros actores de las comunidades educativas mencionadas, para establecer si tales prácticas se corresponden con las establecidas por la ley y se aplican en el sentido del interés por ese “otro”, al cual le damos el apelativo de “incluido”. La metodología puesta en práctica para llevar a cabo esta elucidación fue la teoría fundada, que permite elaborar teoría a partir de los hallazgos de este trabajo y sustentados también en los acercamientos conceptuales de Martha Nussbaum, en su libro “Fronteras de la Justicia”, Anselm Strauss y Juliet Corbin, Philippe Meirieu, y Norelly Soto con sus trabajos sobre integración/Exclusión en Colombia.

Palabras claves: Concepto de sujeto, Inclusión, Discapacidad, Prácticas Educativas, Integración,

Abstract

This research called "Inclusive education practices in three public institutions in the Municipality of Itagui: Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas and City Council Itagui", was founded in three debates, that researchers are crucial: the contemporary conception the subject, the educational paradigm of inclusion and inclusive discussions on educational practices that take place in Colombia, especially in the Municipality of Itagui. Here we show that inclusive practices which are perceived in three public educational institutions of this country are, how those diagnosed with disabilities in their political, social, psychological aspects are perceived by other actors of educational communities mentioned, for establish whether such practices are consistent with those established by law and are applied in the sense of interest in the "other", to which we give the name of "inclusive". The implementation methodology to perform this elucidation was founded theory, which allows to elaborate theory based on the findings of this study and conceptual approaches supported by Martha Nussbaum, in his book

"Frontiers of Justice", Anselm Strauss and Juliet Corbin, Philippe Meirieu and Norelly Soto with his work on integration / exclusion in Colombia.

Keywords: Concept subject, Inclusion, Disability, Educational Practices, Integration.

INTRODUCCIÓN

1. Estado del arte

1.1 Del sujeto homogéneo a la comprensión del sujeto diverso.

La pregunta sobre nuestros estudiantes y las personas cercanas se relaciona directamente con el cuestionamiento sobre la experiencia que tenemos de los “otros”, formulable en términos de, por ejemplo: ¿Quién es, “verdaderamente”, el otro?, según dice Carlos Skliar (2002, p. 90), una pregunta cuya respuesta ha tenido diversos caminos y que, a veces, nos puede tranquilizar con la conclusión de que “todos somos, en cierto modo, otros”, o “todos somos, en cierto modo, diferentes”.

Dicha pregunta insiste sobre la espacialidad del otro y no únicamente sobre su naturaleza, es algo que inquiera sobre los territorios físicos y simbólicos, los asignados, designados, enunciados, anunciados, ignorados y conquistados (P. 90).

La representación del otro, entonces, está limitada, en muchas ocasiones, a la rápida representación de nuestros prejuicios, a tenerlo como la visión opuesta de lo que percibimos del mundo e, incluso, a ese trasfondo apocalíptico que piensa que sin nosotros el diluvio se presenta. A lo largo de muchas décadas, esta lógica binaria permitió “la domesticación de lo anormal, los campos de exterminio, los campos de refugiados, la destrucción de sus cuerpos, la separación de sus cuerpos, la mutilación de sus cuerpos, la escisión de sus cuerpos”. Lo que facilita la aparición de formas nominativas como “indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, inmigrante” (p. 97), para referirse a esa “indeterminación que son los demás” y la necesidad de la “norma” como límite ocupado por un poder diferenciador que se esconde detrás de ella, según lo analiza Zygmund Bauman (1996), citado por Skliar (p. 95).

Sin embargo, a partir del siglo XX se produce un cambio lento en estas formas de percepción determinado por varios fenómenos: uno de los cuales es la dimensión de lo político, especialmente en su comprensión de la justicia, la cual se edifica en dimensiones como la equidad y la igualdad de acceso a las oportunidades. Esto hace pensar en la necesidad de una nueva redistribución de lo económico y un reconocimiento de los derechos y diferencias del ser humano.

Los grupos considerados como minorías -o más bien, no reconocidos-, inician entonces sus luchas por el reconocimiento. Nancy Fraser (1997), por ejemplo, explica que estas luchas se convierten en una de las formas más recurrentes de los conflictos políticos a finales del siglo XX. Esta situación, que incluye una lucha por la igualdad social, exige desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad, eso es lo que necesita la justicia hoy: redistribución y reconocimiento. (Soto, 2007. p. 28)

Estos movimientos sociales han sido respaldados y estudiados como una forma de cuestionar el modelo de representación de los sujetos en la Modernidad, desde disciplinas como la Filosofía y la Sociología (Touraine, 2000), (Fraser, 1997), Foucault, Derrida, Lyotard, que preparan el terreno para el surgimiento de identidades flexibles y sujetos múltiples; la visión intercultural y multicultural –con Kymlicka y Walzer-, basados en el reconocimiento de las diferencias y el concepto de inclusión; mientras, otras se fundan en el reconocimiento y la diferencia –Taylor, Fraser, Honneth-, reconocimiento que sustenta la diferencia como extensión de la igualdad; o la de la inclusión del otro -Habermas-, que apuesta por una teoría de la moral y del derecho con un universalismo comunicativo altamente sensible a la diferencia.

Para Marta Nussbaum (2006), por ejemplo: la imagen que tenemos de quiénes somos y por qué vivimos juntos configura nuestras ideas sobre los principios políticos que deberíamos elegir y las personas que deberían participar en su elección (p. 24). Los seres humanos formamos grupos según las afinidades, se establecen criterios de convivencia y las leyes que rigen dichos grupos. La pensadora norteamericana considera tres problemas, que no tuvo en cuenta John Rawls al elaborar su teoría neo-contractualista sobre la Justicia, al tratar de defender un enfoque

sobre las capacidades humanas como forma de establecer unos mínimos universales en los Derechos Humanos, basada en ideas de Kant y el concepto del beneficio mutuo:

- d. La justicia hacia las personas con discapacidad física y mental: Persona en estado de diferencia hasta ahora no tratadas por la sociedad en estado de igualdad, donde para solucionar esta situación es necesario un cambio de pensamiento y cooperación social en búsqueda del beneficio mutuo, reformulando las estructuras teóricas.
- e. Globalizar la justicia, para que en todos los lugares del mundo las opciones vitales de las personas sean las mismas.
- f. La justicia hacia los animales no humanos.

Ella desarrolla la idea de que la dignidad humana no es una propiedad personal como la razón y otras habilidades específicas, ni un valor independiente de las capacidades, sino que existen algunos principios políticos relacionados con las capacidades que articulan parcialmente el concepto de una vida digna según la visión humana (p. 26). Afirma, a partir de su estudio sobre la Teoría de la Justicia de John Rawls (1971), que “los principios políticos básicos son el resultado de un contrato social” (p. 30), donde los intereses del ser humano se resuelven a través de la constitución de una sociedad política, en la que prima la ley y la autoridad constituida. Estas políticas se desarrollan según las conformaciones sociales, de acuerdo a ello se crean los conceptos de equidad e igualdad. Todos por naturaleza somos iguales, pero la formación de regímenes son la fuente de diferencias sociales y políticas. Nussbaum argumenta que Rawls (T.J., p. 127), al comentar a David Hume, plantea que la justicia depende en ocasiones de algunas circunstancias (p. 32).

Además, “en la justicia como equidad, la posición original de igualdad corresponde al estado de naturaleza en la teoría tradicional del contrato social” (T.J., p. 12), en el cual no se incluyen las personas con deficiencias físicas y mentales para escoger los principios políticos básicos, éstas no recibían ningún tipo de educación, no eran asistidas y quedaban por fuera de los servicios públicos, pero en el contrato social sí se incluye la idea de que quienes manejan el poder sólo están interesados en promover su propia concepción de felicidad (p. 33).

En realidad, todos los individuos tienen sus propios intereses y proyectos, y forman grupos que buscan su propia concepción del bien y no la de otros, pues dentro de estas concepciones

políticas no tienen cabida los niños, mujeres y adultos mayores, por considerarse seres humanos dependientes, así mismo los ciudadanos con discapacidad no forman parte del interés tradicional de la justicia, éste es el caso de personas con deficiencias y discapacidades, que pueden elegir políticamente, pero quedan por fuera del concepto de igualdad y justicia (p. 35).

La autora norteamericana hace también referencia, para relacionar cierta idea intuitiva de la justicia en términos de igualdad, a Hugo Grocio, para quien prima la igualdad moral de respeto y derechos sobre la igualdad de facultades y donde, por lo tanto, una persona con facultades físicas o mentales distintas debe recibir el mismo trato que cualquier otro ser humano normal (p. 55).

La justicia es, en su crítica a Rawls, una convención cuya utilidad está directamente relacionada con las circunstancias, físicas y psicológicas, en las cuales nos encontramos. Los muy débiles mental o físicamente, no forman parte de la sociedad política, ni son sujetos de justicia, ni fueron tenidos en cuenta por este autor. Ella afirma que “las capacidades humanas se presentan como la fuente de principios políticos para una sociedad liberal y pluralista” (p. 83), y que debemos reflexionar sobre los defectos de los enfoques utilitaristas del desarrollo para iniciar una mejor búsqueda de oportunidades de elegir y actuar, bajo la concepción de la dignidad del ser humano (p. 86). Más aún, éste enfoque de las capacidades es universal, plural y no único, luego los derechos sociales básicos también lo son, parten de la concepción aristotélica y marxista del ser humano como un ser social y político, que se establece en las relaciones con otros seres humanos, donde cada uno de estos sujetos desarrolla sus capacidades básicas importantes según el contexto, las cuales pueden variar durante las etapas de la vida.

Las deficiencias y las discapacidades plantean dos problemas de la justicia social: un trato justo para vivir una vida plena y productiva y el reconocimiento al trabajo digno, especialmente de las asistentes de las personas con discapacidad, cuando en una sociedad justa se debe promover la salud, la educación y la participación en la vida social y política.

Nussbaum considera como capacidades humanas básicas los derechos a la vida, la salud física, el juego, la integridad física, los sentidos, la imaginación, el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación a otras especies, en una relación cercana y respetuosa con el mundo natural (p. 88).

Las personas con discapacidad fueron omitidas por Rawls en su Teoría de la Justicia (p.121), aunque necesiten de una educación especial y reconfiguración del espacio público (rampas, acceso especial en buses, firma táctil, entre otros), porque éstas deberían ser consideradas en el diseño de una estructura básica de la sociedad, pues la relativa falta de productividad de las personas con discapacidad en sus actuales condiciones no es natural, es el resultado de una organización social discriminatoria (p. 125). En cuanto al espacio público, arguye que “es una proyección de nuestras ideas sobre la inclusión” (p. 129), es decir, no adecuamos los espacios públicos para integrar en relación de igualdad a quienes tienen diferencias físicas o mentales, por razones estrictamente económicas.

Responder a las necesidades de los sujetos con discapacidad debe ser un objetivo social, en el cual se dé la obligatoriedad del cubrimiento de las necesidades básicas en apoyo a la integridad y el respeto por el otro. Todas las sociedades modernas han mostrado grandes desigualdades en la atención a niños con diversidad funcional, los cuales aún son tratados como si no tuvieran derecho a ocupar un espacio público. Actualmente, hay una transformación del concepto de desarrollo, entendido como el paso del desarrollo económico al desarrollo humano, donde las instituciones estatales son entes fundamentales en la defensa y respeto del desarrollo de las capacidades humanas (lo que Rawls denominaba la estructura básica), y deberían estar orientadas a promover el bienestar en los ciudadanos, dando a los sujetos facultades para aprovechar la existencia de estos ámbitos.

Para que nosotros como seres humanos podamos interiorizar el respeto por la diferencia, se requiere la conformación de nuevas estructuras que potencien el desarrollo pleno, lograr una sociedad con verdadero sentido de justicia, donde integrar a las personas con discapacidades sea una tarea pública, de planificación pública y con un uso adecuado de los recursos públicos. Es comprobado que la discapacidad no impide el desarrollo de los sujetos, los cuales en condiciones propicias alcanzan un desarrollo considerable como “normal” o “estándar”, pues todos los seres humanos tenemos diversidad de capacidades y su potenciamiento siempre depende de las condiciones que le facilite la comunidad donde vive.

1.2 El concepto de inclusión

En Colombia, a finales del siglo XX, se empieza a tomar en cuenta el concepto de la inclusión, en relación con la parte educativa, pues “significa y busca que todos los niños, niñas y jóvenes, estén aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares”, afirma Norelly Soto (2007). Esta inclusión educativa hace referencia a la búsqueda de metas comunes para disminuir y superar todo tipo de discriminación y expulsión social, desde una perspectiva de derecho –basado en los conceptos de igualdad y libertad, principios fundamentales de toda democracia-, y referidos al aumento del acceso, la participación y el aprendizaje en una propuesta de educación para todos.

Por esto mismo, la educación ha sido reinterpretada de diferentes maneras: para algunos, designa el proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad, llamado también socialización. Pero, comprender la tarea de la educación solamente como socialización, sería muy precario, pues ella pretende también desarrollar en el ser humano creatividad, intercambio y reconocimiento de los ideales de la humanidad. El concepto de Educación involucra no sólo el proceso de socialización sino la idea de trascendencia (trasciende los límites de la sociedad), pues desde los griegos hasta hoy se ha tratado de alcanzar esa meta mediante los procesos que la representan.

Desde la Conferencia de 1990 de la Unesco, en Jomtien (Tailandia), se promovió por parte de algunos países desarrollados (de contexto anglosajón), y bajo el lente de “la Educación Especial”, la idea de una educación para todos, configurándose así el germen de la inclusión. A raíz de esa primera conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca (España), y de nuevo bajo el auspicio de la Unesco, se dio un espaldarazo a dicha idea como principio y política educativa por parte de los países firmantes.

A partir de la Ley 115 de 1994, en nuestro país se empieza a crear un marco jurídico para la inclusión educativa que, entre otros principios, establece la obligatoriedad de garantizar a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, el derecho a educarse en instituciones educativas abiertas e incluyentes, donde todos los niños y jóvenes pueden estudiar juntos y gozar de igualdad de oportunidades, formulando orientaciones pedagógicas para la atención educativa

de los diferentes grupos poblacionales y tutoriales para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales y en situación de desplazamiento.

En este sentido, se ha avanzado en la concepción y puesta en práctica de una política de atención a niños, jóvenes y adultos con discapacidad o con capacidades excepcionales, para intentar brindar a las instituciones educativas que trabajan con esta población los apoyos requeridos para atenderlos. En los comienzos del siglo XXI, se ha empezado a hablar con mayor fuerza de esta educación inclusiva, pues es un modelo que vincula a todos los niños y niñas al proceso de aprendizaje sin discriminación alguna. En este sentido, la Inclusión Educativa es: el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación (UNESCO).

En ese sentido, la “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre inventado para referirse a la integración de estudiantes con “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), pues implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. Dado que el enfoque de las NEE casi siempre tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Ello ocurre porque al “etiquetar” a una persona con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y se centra en las dificultades que experimentan aquellos “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros estudiantes del aula. Además, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación de la persona clasificada con NEE en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista, como lo afirman Tony Booth y Mel Ainscow en su “Índice de inclusión” (2004).

Al mismo tiempo, si los problemas educativos se le atribuyen a la deficiencia del estudiante se empieza a pasar por alto la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación, existentes en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y que estancan los cambios en los paradigmas culturales, las políticas y las prácticas escolares, y acaban por minimizar dichas dificultades educativas para todo el estudiantado.

Sin olvidar que todavía en la actualidad, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” permanece como parte del marco cultural y político de muchas instituciones educativas e influye en una gran variedad de prácticas docentes, y aunque, el cambio hacia una concepción diferente en la atención a las dificultades educativas crea perplejidad entre los docentes, desde hace una década, se ha empezado a sustituir el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”, pues hace parte del concepto de Inclusión, que implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estos obstáculos pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (p. 25).

Esta visión se enfrenta al modelo clínico anterior, donde las dificultades educativas se consideraban producidas por las deficiencias o problemáticas personales de algunos miembros de la comunidad educativa, al empezar a contemplar las barreras al aprendizaje y a la participación como el resultado de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, los pre-conceptos de la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Lo que los lleva a concluir que las discapacidades son barreras a la participación del estudiante con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades son una representación mental creada en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas (p. 26).

En el Plan Decenal de Educación 2006-2015, construido a través de un debate público, ciudadanos colombianos plantearon la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, como uno de los mayores desafíos del país en los próximos diez años. Este Plan fijó como prioridad el diseño y la aplicación de políticas públicas articuladas sectorialmente, basadas en un enfoque de derechos y deberes y en los principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos y respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible.

El Ministerio de Educación de Colombia consciente de que el éxito de una política de calidad está directamente relacionado con el enfoque de inclusión educativa, instó a las instituciones a

que revisaran sus procesos de gestión y realizaran las transformaciones necesarias en su contexto, contaran con servicios de apoyo, adecuaran las prácticas educativas, actualizaran a los docentes, y promovieran en sus planes de mejoramiento estrategias de inclusión y soporte para todos los estudiantes, prestando especial atención a quienes presentan mayor riesgo de ser excluidos, según Fulvia Cedeño (p. 16). Sin embargo, para otros pensadores, el ser humano mantiene un temor hacia todo aquello que le parece extraño o no concuerda con su modelo simbólico de representación de las cosas, como lo afirma Carlos Skliar en su texto “Alteridades y pedagogías” (2002, p. 96).

En un sentido parecido, Michel Foucault, por ejemplo, considera la integración o la inclusión en la sociedad como fuerzas sustitutivas de la exclusión, pues la integración o la inclusión no son lo contrario de la exclusión, sino mecanismos de poder disciplinar que la reemplazan, que ocupan su espacialidad, siendo ambas figuras igualmente mecanismos de control: La integración es un mecanismo de control poblacional y/o individual, el sistema que ejercía su poder excluyendo, se ha vuelto miope, ya no puede ver lo que pasa afuera, entonces se propone hacerlo a través de la promesa integradora. (Foucault, citado por Skliar, 2005, p. 17).

Esta forma interpretativa ha sido ampliada por Skliar (2005) al sospechar que puede haber detrás del concepto de integración educativa razones sinceras de cambio o nuevas formas del juego integrador/incluyente. Dilema que este investigador relaciona con el problema filosófico de la existencia del otro, problema perenne, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad. Al respecto dice lo siguiente:

La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la cuestión del otro - que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad de la obsesión por el otro. Y me parece que la escuela no se preocupa con la cuestión del otro, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo

resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad (p. 16).

Según este análisis, en la inclusión como movimiento liderado desde Occidente, existe una situación contradictoria en algunos casos, debido a que, por un lado se defienden los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos por igual, mientras en el otro, cada vez son mayores los hechos y referencias a la exclusión social, porque la igualdad en los derechos entre ellos la educación, no hace referencia a la homogeneidad de las propuestas educativas, en medio de la atención individualizada que deben brindar las instituciones para resolver las necesidades de la población estudiantil. Así, la inclusión puede ser entendida como

"un primer paso en una operación de ordenamiento, pues es preciso la aproximación con el otro, para que se dé un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por mínimo que sea, acerca de ese otro" (Veiga, 2001, p. 113). Toda inclusión, entonces, sería una respuesta a un proceso de exclusión, como comenta Soto (2007, p. 327).

Otras visiones más positivas plantean la puesta en práctica de la integración como el inicio del reconocimiento y, en una dimensión conceptual mayor, a la inclusión como la posibilidad de refrendar diferencias, para dignificar más aún lo humano.

La educación inclusiva supone, en consecuencia, una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todos los seres humanos. Una escuela inclusiva sería aquella que:

- a. Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todas las personas, sin exclusiones.
- b. Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.
- c. Pretende aumentar la participación de todo el estudiantado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural.
- d. Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Este concepto abarca también a las personas pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes inmigrantes y los pertenecientes a comunidades indígenas, como a aquellos con barreras al aprendizaje y la participación.

La inclusión implica que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de

lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique substancialmente su estructura, su funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella. Es pasar, en definitiva, de la coexistencia a la convivencia; de la tolerancia pasiva a la tolerancia activa y creativa; de la dominación/subordinación a la comunidad; de la discriminación a la unidad. Al mismo tiempo, en el capitalismo y en las democracias no consolidadas es muy difícil la inclusión como modo de convivencia comunitaria. No siempre es posible la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad pero, podemos ser parte de los que la plantean como consigna de estos tiempos, pues en lo más íntimo de nuestros corazones y en lo más objetivo de nuestra razón, sabemos que puede ser una utopía realizable.

Sin embargo, la situación de la mayoría las instituciones educativas de nuestro país y del municipio de Itagüí no responde a un mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de experiencias inclusivas. El número de estudiantes por aula, la falta de docentes de apoyo especializado, los recursos insuficientes, el desconocimiento de nuevas estrategias pedagógicas para enseñar a los estudiantes diagnosticados con discapacidad, junto a la escasa sensibilidad social a las políticas inclusivas hace aún más difícil la acción innovadora de las escuelas y de los maestros (p. 5), adicionalmente, las representaciones sociales aprendidas por gestores y docentes pesan mucho todavía en los discursos y prácticas, no tienen el imperativo ético adecuado.

1.3 Prácticas educativas.

A lo largo de la historia de la humanidad, un gran número de personas con discapacidad han sido excluidas, rechazadas y marginadas por la misma sociedad, pues la valoración de la capacidad individual de las personas, tanto física como mental generó distintas expectativas que no siempre eran positivas, incluso en el ejercicio de la educación. Antiguamente, el concepto de discapacidad ya se puede rastrear en la sociedad espartana de los siglos X – IX a.c, donde las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran al abismo del monte Taigeto.

Es a finales del siglo XVIII cuando se inicia una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1787. Posteriormente, en el siglo XIX con el neopositivismo, según Astorga (2001) se le añade un nuevo matiz a éstos enfoques racionalistas del siglo anterior, pues la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, que influyó en forma muy importante para una nueva visión educativa de las personas con discapacidad.

La práctica de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad es posible ubicarla a partir de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, siendo considerada de alguna forma como el inicio de la Educación Especial. No obstante, la situación de institucionalización se prolongará hasta mediados del siglo XX, por lo arraigado de las actitudes negativas hacia la discapacidad, el uso y abuso de la psicometría, la alarma eugenésica que al extenderse a las ciencias políticas y sociales proporcionó una visión de las personas con retraso mental, como sujetos que destruirían el vigor de la especie humana, al considerarlos inferiores. El aumento de niños discapacitados unido a la obligatoriedad de la escuela, dan como consecuencia, el desarrollo de una clara tendencia social a definir que los sujetos que no son capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas normales, son la población a ser atendida por la educación especial, lo que pone de manifiesto que la escuela ha sido selectiva desde sus orígenes.

Las propuestas de atención para la población discapacitada comienza a perfilar una concepción más de tipo médico-educativa, influenciada por las teorías clásicas de la organización escolar, cuyo fin es lograr el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando fuerza la idea de que hay una necesidad de establecer una agrupación homogénea de estudiantes con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características; ya que para Grau (1998) “este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.”.

En las últimas décadas del siglo XX aparece el concepto de inclusión, el cual se integra no solamente al aspecto laboral, de salud, social, va más allá del ámbito educativo y tiene que ver con la calidad de vida de las personas donde al sujeto había que integrarlo y prepararlo hacia las transformaciones ambientales, donde la escuela debe replantear los proyectos educativos, centrados en el estudiante, en el aula, el manejo de los diferentes tipos de discapacidad que se tienen en el aula, el preparamiento de los otros estudiaste que no presentan estas sintomatologías, preparación de los docentes para el manejo de los diferentes tipos de discapacidad acompañados con las diversidades que presentan, con el fin de realizar prácticas inclusivas aplicadas a estudiantes con discapacidad.

La calidad de la educación debe procurar entonces por mantener un currículo amplio, relevante y diferenciado, donde se observen claramente las adecuaciones que se hagan según los casos que se presenten, con el fin de fomentar el desarrollo tanto académico como personal, sin olvidar que la inclusión es un proceso continuo de mejora de la escuela, lo cual exige una reflexión y acomodos permanentes.

Los datos del Censo de 2005 reportaban 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asistían a la escuela y 119,831 no lo hacían. Desde 2003 y hasta 2006, las secretarías reportaron la matrícula de 81.757 estudiantes con discapacidad en 4.369 establecimientos educativos. A pesar de estos avances, indudablemente significativos, aún son grandes los retos para lograr que todos ingresen al sistema educativo y sean educados con pertinencia y calidad.

Encontramos que en Antioquia se han tenido experiencias en cuanto a las prácticas educativas pues la preocupación en las desigualdades frente al tema de educación son muchas, donde se ha pensado en un proyecto educativo que cobije a todas las personas de la sociedad promoviendo la capacidad de hacerse ciudadanos o ciudadanas, pues la educación es una herramienta privilegiada para la transformación ciudadana y de la calidad de ésta dependerá la eficacia de la transformación social de la ciudad, siendo este el reto de hacer de la educación un proyecto social.

El grupo de investigación Senderos, del Tecnológico de Antioquia, desde el año 2007, propuso políticas públicas que introdujeran en los proyectos educativos modelos de atención para estas personas. El análisis de esta alternativa educativa partió de una experiencia piloto aplicada en instituciones educativas de los municipios antioqueños de Itagüí y Sabaneta. Los resultados permitieron el diseño del programa de educación inclusiva que, en la actualidad, hace parte de la guía de mejoramiento institucional del Ministerio de Educación Nacional, dirigidas a rectores, docentes y padres de familia, quienes son los llamados a aplicar tales conocimientos en sus comunidades educativas.

En Itagüí, un estudio comprobó diferencias en adaptación social de alumnos con problemas de aprendizaje educados en distintos ambientes de aprendizaje. La exclusión del niño y su familia, tiene connotaciones particulares en el desarrollo social de éste; su entorno cercano o espacio de socialización primaria es segregado, rotulado, lo que influye en la propia concepción que éste tiene como sujeto. Igual proceso se da en la socialización secundaria, en la cual pocas veces puede acceder a todos los ambientes y oportunidades de sus coetáneos, caso de la escuela que está en crisis, y se debe replantear; pero a pesar de ello, es el espacio en el que sus coetáneos se socializan, y mientras no haya otro lugar éste es el suyo.

El municipio de Itagüí, por ser municipio piloto en varios procesos de inclusión, viene apoyando todas las instituciones que han querido transformarse y dicho se edifica en términos de capacitación, asesoría, y apoyo profesional; así mismo, en infraestructura se logró llevar a cabo la construcción de rampa y unidades sanitarias adecuadas a través de la Ley 21 en varias de dichas instituciones. Actualmente, se construyen siete mega-colegios, los cuales están pensados dentro de su estructura física para satisfacer las necesidades de desplazamiento de la población discapacitada, además de desarrollar y fortalecer competencias tecnológicas y comunicacionales como estrategias inclusivas en procesos educativos, laborales, en nuestro municipio

2. Memoria metodológica

La decisión de tomar tres instituciones educativas: Concejo Municipal de Itagüí, Diego Echavarría y Juan Nepomuceno Cadavid, de carácter público del municipio de Itagüí, obedeció al interés de los investigadores por comparar las prácticas educativas que se hacen con los

estudiantes diagnosticados con discapacidad, para comprender si hay un verdadero reconocimiento a su diversidad, así mismo qué se entiende por integración e inclusión por parte de los actores de las comunidades educativas designadas, cuáles son las percepciones que se presentan a partir del reconocimiento de estos estudiantes como sujetos de un otro y los derechos implicados, además de la influencia de los contextos donde se ubican territorialmente, mediante encuestas y entrevistas a miembros de dichas comunidades educativas. Los instrumentos utilizados fueron: encuesta a docentes, entrevistas a directivos-docentes.

2.1 Proceso de selección de muestras.

2.1.1 Análisis cuantitativo

Tipo de Institución Educativa: Pública urbana, ubicada en el municipio de Itagüí, el sistema Educativo al que pertenece la Institución Educativa: Nacional centralizado de municipio certificado.

Población: 212 Docentes que atienden en sus aulas a estudiantes en situación de discapacidad en las tres instituciones educativas, Diego Echavarría Misas (76 docentes), Concejo Municipal de Itagüí (89 docentes) y Juan Nepomuceno Cadavid (47 docentes).

Se aplicó la fórmula para hallar el tamaño de la muestra conocido el tamaño de la población, con el error máximo permitido del 10%, obteniendo una muestra de 51 docentes, distribuidos proporcionalmente a cada institución educativa para que ella fuera representativa, con docentes seleccionados al azar.

Para una población de 212 docentes con una probabilidad de ocurrencia $p= 0.5$, con un error máximo permitido $d= 10\%$, y un nivel de confianza del 90% $Z= 1.64$, se obtiene $n= 51$, para que la muestra sea representativa distribuimos proporcionalmente en cada institución el número de encuestas de la siguiente manera: Diego Echavarría Misas 18 encuestas, Concejo Municipal de 22 y 11 para la Juan Nepomuceno Cadavid.

La encuesta aplicada contó con 8 indicadores en escala numérica de 1 a 5 para facilitar su análisis, donde se valoran los aspectos del nivel de importancia y el grado de aplicación en esta escala, con estudio gráfico e interpretativo de los datos obtenidos en las tres instituciones mencionadas en dos pasos:

a. Análisis intra-institucional: en el cual para cada institución se analizará la tendencia de los docentes respecto a las preguntas, con el fin de establecer de los aspectos valorados cuáles son importantes y cuáles se aplican.

b. Análisis comparativo de las tres instituciones: en este paso se establecerán las diferencias y semejanzas frente a las tendencias descritas por los docentes para cada indicador de variable, para comparar entre las instituciones los aspectos del nivel de importancia y grado de aplicación.

2.1.1.1 Sistematización de datos

A partir de la información obtenida, se ordenó y clasificaron datos de encuestas a docentes, en nuestro caso, según el nivel de importancia y el grado de aplicación que se le da a las prácticas educativas inclusivas, lo cual permitió la valoración de sus visiones. Se contrastó luego e interpretaron dichos datos, a partir de estos resultados, siendo fundamental la construcción de una base de datos donde se pueda filtrar la información recolectada de acuerdo a los parámetros establecidos en la investigación.

2.1.1.2 Análisis de la información:

Una vez obtenidos los datos a través de la aplicación de cada una de las técnicas se procedió así:

Aplicadas las encuestas, mediante la tabulación de las preguntas organizadas por dimensiones según la matriz de variables y para cada una de las instituciones, realizamos histogramas que faciliten visualmente confirmar la tendencia en cuanto a la afinidad o diversidad de los criterios de los docentes con relación a los aspectos de nivel de importancia y grado de aplicación de las prácticas educativas inclusivas de manera individual e institucional, para establecer en qué se asemejan o diferencian las practicas inclusivas de los maestros de las tres instituciones del Municipio de Itagüí.

Se usan como estrategias investigativas de corte cuantitativo - descriptivo, encuestas con preguntas semi-estructuradas, para determinar la opinión de los docentes con relación al nivel de importancia y el grado de aplicación de dichas prácticas para cada una de las tres instituciones del Municipio de Itagüí.

2.1.2 Análisis cualitativo

2.1.2.1 Sistematización de datos

Atlas-Ti: Es el software que utilizamos para el análisis de los resultados de las entrevistas semi-estructuradas bajo un enfoque cualitativo, pues este programa tiene como ventaja el ingreso, búsqueda y recuperación de datos e incorporación de relaciones entre categorías existentes, para analizar los resultados obtenidos.

- Una vez obtenidas las recurrencias a través de la aplicación de las entrevistas se procede así para el momento cualitativo:
- Aplicadas las entrevistas a saturación, se pasan por escrito a archivos en Word donde se ingresan a la herramienta Atlas- ti versión 6, para a través de la codificación de las categorías secundarias evidenciar las recurrencias de estas categorías determinadas inicialmente y las emergentes.
- Se usan como estrategias investigativas de corte cualitativo - descriptivo, entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas, para determinar la concepción de los directivos-docentes con relación a la percepción del sujeto contemporáneo en situación de discapacidad y las implicaciones consideradas en cada una de las tres instituciones del Municipio de Itagüí, Diego Echavarría Misas, Concejo Municipal de Itagüí y Juan Nepomuceno Cadavid.

Se procede a elaborar una matriz las recurrencias de las categorías secundarias para facilitar la percepción en cuanto a la afinidad o diversidad de los criterios de los directivos docentes con relación a las prácticas educativas, desde las categorías secundarias del sujeto contemporáneo en situación de discapacidad , inclusión educativa y prácticas educativas inclusivas de manera individual e institucional para develar las transformaciones en las percepciones del sujeto en condición de discapacidad en las tres instituciones nombradas anteriormente del Municipio de Itagüí

2.1.2.2 Análisis de la información:

Se realizaron once entrevistas a directivos-docentes de las comunidades educativas donde hay presencia de estudiantes categorizados en situación de discapacidad, los escenarios de investigación: tres instituciones educativas llamadas Concejo Municipal de Itagüí, Diego Echavarría Misas y Juan Nepomuceno Cadavid del municipio de Itagüí

En la presente investigación se utiliza como instrumento de recolección de información cualitativa la entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas, diseñadas según matriz de categorías, aplicadas a saturación en cada una de las instituciones mencionadas.

Esta matriz de categorías primarias comprende tres fundamentales que son la concepción contemporánea del sujeto distinguido en condiciones de discapacidad, el concepto de Inclusión y las prácticas educativas inclusivas que se aplican en las instituciones mencionadas en el estudio.

Al mismo tiempo, se clasifican unas categorías secundarias como discapacidad, necesidades educativas especiales y el concepto de diversidad para la primera categoría primaria; otras categorías secundarias como escuela para todos, legislación colombiana y el concepto de integración en la segunda categoría primaria; y para la tercera categoría primaria se ubican las categorías secundarias de modelo pedagógico, flexibilización y prácticas educativa inclusivas.

Para este momento cualitativo se aplicó el instrumento Atlas ti, como manera de descubrir la recurrencia de las categorías secundarias y la emergencia de otras categorías no tenidas en cuenta al comienzo, para develar la transformación conceptual de las categorías primarias y el camino a seguir con las nuevas, pues ello podría significar el cambio de viejos paradigmas y la asunción de nuevas conceptualizaciones.

2.1.3 Triangulación de la información

Mediante la triangulación como estrategia multi-método que nos permite cruzar la información entre tres técnicas: la encuesta, la entrevista y la revisión documental (rastreando, seleccionando y consultando las diferentes fuentes documentales), para elaborar teoría y hacer una propuesta de mejoramiento de la educación inclusiva en la línea del mejoramiento de la calidad educativa planteada por la administración municipal.

Análisis comparado con la teoría: Desarrollados los pasos anteriores, se compararán con los aspectos teóricos y normativos que el Estado colombiano ha prescrito al respecto, para dar lugar a un proceso de triangulación.

3. Hallazgos

3.1 Análisis cualitativo

Producto de la investigación, se encontró que la definición de discapacidad, en general, es reconocida por las tres instituciones de educación pública del municipio, objetos de estudio,

pues es definida como un factor físico o cognitivo que presentan los estudiantes a través de un diagnóstico profesional médico-psicológico.

Ello, es importante para nuestro estudio porque el reconocimiento de la misma es un primer paso para permitir un proceso pedagógico flexible y una mejor adaptación en las prácticas educativas, lo que conlleva una mayor posibilidad de desarrollo social.

El reconocimiento de las necesidades educativas especiales como parte de los planes educativos institucionales (PEI) presenta una mayor apropiación conceptual en algunas instituciones que en otras, pues con éste se hace más propicio el fortalecimiento de evolución conceptual sobre la temática y una flexibilidad curricular que facilite atender a este tipo de población.

Sin embargo, es perceptible que el desarrollo del concepto de diversidad, tanto desde el punto de vista filosófico como educativo, no se ha afianzado en nuestras instituciones educativas, pues la diferencia desde la discapacidad aún se relaciona con el déficit, lo que le falta a la normalidad.

Desde el concepto educativo de la inclusión es fundamental reconocer un aumento progresivo en el reconocimiento jurídico y social de su existencia, pero, a la vez, se puede rastrear la poca aplicabilidad que hasta ahora se le da al mismo en términos institucionales y pedagógicos. En las últimas décadas, los sucesivos gobiernos nacionales, quizás por presiones internacionales, han actualizado y mejorado las posibilidades de acceso jurídico al reconocimiento de la discapacidad y la inclusión, lo que implica un mayor desembolso económico y un aumento progresivo en las leyes que el marco constitucional permite. Esto, involucra la creación de índices de inclusión, por ejemplo, donde se hace palpable la existencia de su reconocimiento.

El concepto de inclusión abarca también a las personas pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes inmigrantes, desplazados por la violencia nacional o de género y pertenecientes a comunidades indígenas, como a aquellos categorizados como en situación de discapacidad.

Implica que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Tratar de conseguir una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique substancialmente su estructura, su

funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella.

En este sentido, el municipio de Itagüí, según el acuerdo 020/2014, donde establece un Plan Educativo Municipal 2014- 2023, reconoce el valor de la inclusión como un derecho social de los habitantes de este territorio, para luego confirmarlo de la siguiente manera:

Inclusión y equidad. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades. Es decir, cuando todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollan las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder un empleo digno y ejercer su libertad. Desde esta perspectiva, calidad y equidad son indisolubles, como lo sostiene la oficina regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (p. 30).

A lo cual, inmediatamente, agrega: La equidad es entonces, una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación en el municipio.

Comprende, adicionalmente, otros principios para alcanzar los fines de la educación, por lo cual se argumenta: La perspectiva de equidad en el sistema educativo comprende los principios de igualdad y diferenciación, porque tan solo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad. Se puede hablar de tres niveles para garantizar la equidad: 1. Accesibilidad, 2. Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos y 3. Equidad en los resultados de aprendizaje (p. 30).

Mediante cuatro líneas estratégicas se pretende remediar el atraso en estas políticas, entre las cuales está el hecho de que “el porcentaje de instituciones educativas que implementan modelos educativos bajo enfoques innovadores” es apenas del 16%, y “la formación en procesos de investigación de instituciones educativas que cuentan con equipos de maestros formados e implementando procesos de investigación educativa y pedagógica” es apenas del 8%, sin olvidar

“el porcentaje de maestros beneficiados con becas para formación pos-gradual”, que representa el 6% (cuadro, p. 39).

Este Plan Educativo Municipal pretende favorecer también en las instituciones educativas:

La contextualización de un diseño curricular incluyente que tenga en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, la atención con equipos interdisciplinarios en función de su diversidad, la integración del enfoque de la inclusión y la atención a la diversidad en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la conformación de redes de apoyo para equiparar oportunidades en el acceso a la educación para toda la comunidad educativa que así lo requiera (p. 46).

Llegados a este punto, un resultado llamativo es la confusión conceptual que los directivos-docentes todavía tienen sobre los conceptos de integración e inclusión en términos educativos, ya que aún se ven aulas especiales, apoyo de intérpretes e instituciones privadas u oficiales como las UAI (unidades de atención integral), y donde se cree que la inclusión es matricular a un estudiante en un sistema educativo, cualquiera que sea su condición, como que la integración es llevarlo a un aula con otros jóvenes que son “normales”.

En relación con los modelos pedagógicos, existe una notable heterogeneidad y la pretensión de llevarlos a la práctica educativa, pero todavía persiste un desorden conceptual y administrativo entre lo tradicional y las nuevas metodologías, lo que facilita la existencia aún de formas autoritarias en medio del reconocimiento conceptual de la diversidad, y no permita un desarrollo firme de las prácticas educativas inclusivas.

Según lo anterior, otra característica a resaltar es que hay un hiato entre la representación que tienen de sí mismas las instituciones educativas públicas, objeto de nuestra investigación, pues se perciben como muy flexibles curricularmente, pero las prácticas educativas dicen lo contrario en relación con la discapacidad, ya que adoptan métodos que no son aprendizajes significativos ni para el estudiante ni el docente.

Sin dejar de reconocer, que a pesar de la falta de criterios unificados, algunos docentes interesados en la temática muestran evidencias de su avance en las prácticas educativas inclusivas, pero a nivel municipal y nacional no son conocidas, pues la falta de reglamentación

desde el Ministerio de Educación así lo permite. En cuanto a las categorías emergentes, producto del trabajo con la herramienta Atlas ti, podemos enunciar que en nuestras instituciones es notable la necesidad de implantar adaptaciones curriculares que verdaderamente hagan viable en la práctica el reconocimiento de la discapacidad y la inclusión, como parte del proceso de desarrollo social de estos estudiantes.

Gracias a la presión de los sistemas de gestión de calidad traídos del exterior, las adaptaciones curriculares son también una necesidad sentida desde la administración de las instituciones y que obliga a los docentes a ejecutarlas, pues, la capacitación, como otra de las categorías emergentes, es una sincera preocupación de los directivos-docentes, que se queda como ideal, dadas las dificultades de toda índole que afronta nuestra realidad nacional, en medio de los esfuerzos individuales y escasos de docentes preocupados, que casi nunca obtienen el respaldo debido. Y a pesar de la existencia de manuales de convivencia, de proyectos educativos institucionales que se pretenden inclusivos, donde hay un reconocimiento a la existencia de los derechos, como categoría emergente, se hace preciso establecer de una manera más completa la noción práctica de los mismos, junto a la idea de inclusión, porque este empoderamiento tiene que ir más lejos de la discapacidad y la discriminación, para conseguir que los ciudadanos colombianos sean parte activa de los procesos sociales y la solución racional de sus conflictos.

La última categoría emergente es la integración, pues en nuestras instituciones todavía se le menciona con demasiada frecuencia cuando se relaciona discapacidad y prácticas educativas. Es recurrente la confusión conceptual entre inclusión e integración, donde queda clara la manifiesta falta de preparación al respecto.

3.2 Análisis cuantitativo

Se observa que para el indicador de variable 1. Tener una filosofía de educación inclusiva con relación al nivel de importancia, en promedio el 81% de los docentes de las tres instituciones lo considera como importante, mientras con relación al grado de aplicación, el 57% de estos docentes considera que se aplica, es decir se denota una insatisfacción del promedio de los docentes de las tres instituciones en cuanto a que las instituciones cuentan con una filosofía inclusiva como tal, pero no se evidencia en la práctica en las instituciones. [Ver gráfico 1](#)

El 81% de los docentes encuestados de las tres instituciones considera que es importante el indicador de variable 2. Contar con docentes formados en inclusión, mientras que el 47% del promedio de los docentes de las tres instituciones considera que se aplica; se deduce entonces, con relación al indicador de variable anterior, que el porcentaje de docentes en el aspecto de aplicación disminuye, es decir, hay más aplicación en tener una filosofía de educación inclusiva que en contar con docentes formados en inclusión. [Ver gráfico 2](#)

Para el indicador de variable 3. Asegurar apoyo a docentes, el 78% de los docentes encuestados consideran que es importante, mientras que el 48% de ellos considera que se aplica; esto indica, si lo comparamos con los indicadores de variables anteriores, que para el aspecto del nivel de importancia el número de docentes disminuye del 81% al 78%, lo cual implica, por ende, que la importancia también lo hace en el mismo grado y con relación al grado de aplicación del 57% al 47%, lo cual implica que tener una filosofía de educación inclusiva se aplica más en la realidad que contar con docentes formados en inclusión y asegurar el apoyo a docentes. . [Ver gráfico 3](#)

Es indiscutible que los docentes de las tres instituciones consideran que es importante tener claridad institucional frente a la filosofía inclusiva, contar con docentes formados en inclusión y asegurar apoyo a docentes, pero que medianamente o poco se aplican, con mayor grado de aplicación en la Diego Echavarría Misas y el Concejo Municipal que en la Juan Nepomuceno Cadavid. Los factores por los cuales no se aplican de acuerdo al grado de importancia que se les concede constituyen un gran interrogante para los docentes.

Con relación al indicador de variable 4. Provisión de soporte y apoyo a estudiantes, en promedio el 74% de los docentes lo considera importante, mientras el 42% de estos docentes consideran que se aplica; se observa entonces, con relación a los indicadores de variables en la dimensión de sujeto, que el porcentaje de docentes para el nivel de importancia y el grado de aplicación disminuye. [Ver gráfico 4](#). En el indicador de variable 5. Garantizar la accesibilidad, el 72% de los docentes encuestados lo consideran como muy importante y el 40 % de los docentes considera que se aplica; se observa, en consecuencia, que en opinión de los docentes continúa disminuyendo el porcentaje tanto para el nivel de importancia como para el grado de aplicación en el aspecto de garantizar la accesibilidad. [Ver gráfico 5](#)

Encontramos en el indicador de variable 6. Asegurar un sistema de apoyo a estudiantes, que en promedio el 72% de los docentes encuestados considera que es importante y de ellos el 39% consideran que se aplica; y, comparativamente, con el indicador de variable garantizar la accesibilidad, el porcentaje de docentes que consideran que se aplica permanece, pero con relación a la aplicación disminuye. [Ver gráfico 6](#)

Es decir, de los tres indicadores de variables, el 39% de los docentes consideran como el menos aplicado el referido a asegurar un sistema de apoyo a estudiantes, pero el 72% de los docentes encuestados consideran los tres indicadores de variable como importantes.

Hay que hacer notar que la institución Concejo Municipal de Itagüí, a pesar de la valoración concedida de poca aplicación, es la institución donde los docentes consideran que más se ejecuta la acción, seguido de la Diego Echavarría Misas y la Juan N. Cadavid con poca aplicación. Los docentes de las tres instituciones en la categoría de sujeto le otorgan alto nivel de importancia a los indicadores de categoría provisión de soporte y apoyo a estudiantes, garantizar accesibilidad y asegurar un sistema de apoyo a estudiantes, donde son los docentes de la Diego Echavarría Misas quienes los valoran como muy importantes, seguidos del Concejo Municipal con un medianamente importantes, mientras la de menor valoración es la Juan N. Cadavid, que lo considera entre medianamente importante y poco importante.

Para el grado de aplicación, los docentes del Concejo Municipal de Itagüí valoran en mayor grado la aplicabilidad que los docentes de la Diego Echavarría Misas y son los docentes de la Juan N. Cadavid quienes consideran que la aplicación de estos indicadores es muy baja.

Las razones por las cuales los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid consideran la menor aplicabilidad de la inclusión, siendo la institución con mayor acogida y mejores recursos para la atención de estudiantes diagnosticados con discapacidad en sordo-mudos, genera una contradicción con relación a lo esperado en esta valoración, lo que constituye otro interrogante por resolver. En el aspecto de 7. Planificar actividades flexibles e inclusivas, el 75% del promedio docente consideran este indicador de variable importante y el 45% considera que se aplica, se observa que este promedio favorece tanto el nivel de importancia como el grado de aplicación, pues ambos aumentan. [Ver gráfico 7](#). Para el indicador de variable 9. Asegurar presupuesto institucional, el 69% del promedio de los docentes lo considera importante, mientas

el 42% de ellos considera que se aplica; se observa entonces, que de todos los indicadores de variable, corresponde al porcentaje más bajo con relación al nivel de importancia, y que el grado de aplicación se encuentra dentro de los porcentajes docentes descrito en los indicadores de variables anteriores. [Ver gráfico 8](#)

Las valoraciones en la categoría de prácticas educativas se salen de la tendencia descrita en las categorías anteriores, pues en los aspectos de planificar actividades flexibles e inclusivas y asegurar presupuesto institucional, los docentes de la Juan N. Cadavid le otorgan más importancia que en el Concejo Municipal.

Con relación a la aplicabilidad se destaca que, precisamente, son los docentes del Concejo Municipal de Itagüí quienes otorgan mayor valoración para la aplicación, aunque en el grado de poca aplicación con tendencia al grado medio de aplicación, en relación a la Diego Echavarría Misas y la Juan Nepomuceno Cadavid, que consideran que no se aplica.

En conclusión, con relación al nivel de importancia, los docentes de la Diego Echavarría Misas consideran todos los aspectos analizados como muy importantes, los docentes del Concejo valoran los aspectos considerados entre el rango de muy importante y medianamente importante, excepto asegurar presupuesto institucional, que es al que le otorgan valoración de poco importante, con tendencia a mediana importancia; y, por último, son los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid los que consideran de menor importancia a los aspectos analizados, valorando los aspectos en un rango de mediana a poca importancia, siendo los aspectos de menor valoración establecer vínculos con la comunidad y monitorear el accionar institucional.

Para el grado de aplicación, los docentes de la Diego Echavarría Misas otorgan rango de valoración entre medianamente se aplica y no se aplica con tendencia a poca aplicación, consideran que el aspecto que menos se aplica es asegurar un sistema de apoyo, seguido de asegurar presupuesto y garantizar accesibilidad. Para los docentes del Concejo Municipal de Itagüí el rango de aplicabilidad oscila entre muy aplicado y no se aplica, siendo el aspecto de mayor aplicabilidad monitorear el accionar institucional, y el de menor aplicabilidad planear actividades flexibles e inclusivas.

Los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid, por su parte, otorgan un rango de aplicabilidad entre poco se aplica y no se aplica, siendo el aspecto más aplicado tener una filosofía en formación inclusiva y el menos aplicado monitorear el accionar institucional, seguido de garantizar la accesibilidad.

En consecuencia, las instituciones donde los docentes le otorgan mayor importancia es en su orden la Diego Echavarría Misas y el Concejo Municipal de Itagüí, mientras los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid, consideran todos los aspectos en menor grado de importancia que las dos instituciones nombradas; en cambio, para el grado de aplicación, los docentes del Concejo Municipal le otorgan mayor grado de aplicabilidad que la Diego Echavarría Misas y la Juan Nepomuceno Cadavid. Por último, la menor valoración tanto para el nivel de importancia como para el grado de aplicación la otorgan los docentes de la institución Juan Nepomuceno Cadavid.

En los ocho aspectos analizados en las gráficas se observa la misma tendencia para los niveles de aplicación, es decir, curva creciente con la mayor área distribuida en los niveles bajo de valoración, contrario a los niveles de importancia, lo cual conlleva a concluir que, en las tres instituciones analizadas, más del 60% de los maestros consideran que todos los aspectos analizados son importantes, aunque sea poca la aplicabilidad dada en las instituciones. Esta valoración por parte de los docentes, que son las personas en mayor contacto con este tipo de población, nos permite inferir que, aunque estén los decretos y las leyes, los indicadores de variables analizados apuntan a que en las comunidades educativas estudiadas, y ellas en representación del municipio, no se aplican las medidas necesarias para culminar estos objetivos fijados desde la ley las necesidades sociales implicadas.

4. Conclusiones

A partir de nuestra investigación, se puede afirmar que la discapacidad todavía es para muchas personas un concepto definido por factores físicos o cognitivos que presentan algunos estudiantes a través de un diagnóstico médico-psicológico.

Este reconocimiento es un primer paso para conseguir en nuestro país procesos pedagógicos flexibles, que conllevan una mejor adaptación a las prácticas educativas, lo que redundará en una mejor posibilidad de desarrollo social.

Al mismo tiempo, es perceptible que el desarrollo del concepto de diversidad, tanto desde el punto de vista filosófico como educativo, no se ha afianzado en nuestras instituciones educativas, pues la diferencia desde la discapacidad aún se relaciona con el déficit, lo que le falta a la normalidad.

Desde el concepto educativo de la inclusión, es fundamental reconocer un aumento progresivo en el reconocimiento jurídico y social de los ciudadanos colombianos diagnosticados como en discapacidad, pues implica un mayor desembolso económico y un aumento progresivo en los articulados que el marco constitucional permite. Esto involucra la creación de índices de inclusión, por ejemplo, donde se hace palpable la existencia de su reconocimiento y lo que resta por hacer.

Un resultado llamativo es la confusión conceptual que los directivos-docentes todavía tienen sobre los conceptos de integración e inclusión en términos educativos, ya que aún se ven aulas especiales, apoyo de intérpretes e instituciones privadas u oficiales como las UAI (unidades de atención integral), y donde se cree que la inclusión es matricular a un estudiante en un sistema educativo, cualquiera que sea su condición, al igual que se piensa que la integración es llevarlo a un aula con otros jóvenes que son “normales”.

En relación con los modelos pedagógicos, existe una notable heterogeneidad, donde persiste un desorden conceptual y administrativo entre las prácticas tradicionales y las nuevas metodologías, lo que facilita la existencia aún de formas autoritarias, en medio del reconocimiento conceptual de la diversidad, sin facilitarse un desarrollo firme de las prácticas educativas inclusivas.

Las instituciones objeto de nuestra investigación son percibidas como flexibles, pero en realidad sus prácticas educativas inclusivas muestran lo contrario en relación con la discapacidad, pues sus métodos no son significativos para el estudiante ni para el docente. Es necesario implementar adaptaciones curriculares que hagan viable en la práctica educativa el reconocimiento de la discapacidad y la inclusión como parte del proceso del desarrollo social de los estudiantes, porque algunos docentes muestran evidencias de los avances en las prácticas educativas inclusivas, pero éstas no son tan reconocidas, pues falta un reglamento unificado que

las haga visibles y sirvan de apoyo para otros. Es notable la ausencia de capacitación para los docentes en esta temática, lo cual debe ser subsanado en parte desde la administración de las instituciones, pues no hay un respaldo claro que brinde cobertura a dichas necesidades.

La defensa estricta de los derechos de los estudiantes, sobre todo de aquellos en condiciones de discapacidad, debe ser uno de los temas más atendido en las próximas vigencias dentro del territorio nacional, pues hace parte de un fenómeno mayor que es la inclusión social de todas las minorías existentes y como parte del posconflicto colombiano. Sin embargo, es notable la confusión entre los conceptos educativos de integridad e inclusión, donde queda clara la manifiesta falta de preparación al respecto

Bibliografía

Astorga, L. F. (2003). Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes. Recuperado de <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>. (14-10-03).

Bauman, Zygmund (1996). “Modernidad y ambivalencia”. In: BERIAIN, J. (Comp.), Las consecuencias perversas de la Modernidad, Barcelona: Anthropos, p. 73-119, citado por Skliar 95.

Booth, Tony, Mel Ainscow y otros (2004). Índice de inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Chile, OREALC/UNESCO, 2004. Versión original en inglés Booth, T. Ainscow, Mel. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Inglaterra, 2000, pág. 25.

Cedeño Ángel, Fulvia. Realidad, metas y desafíos de la política de inclusión en el marco de la revolución educativa. 4º Congreso internacional de discapacidad, Los Álamos, 2008, Colombia, página 14.

Fraser, Nancy (1997). Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”, Capítulo I, Siglo de Hombres Editores, Santa Fé de Bogotá.

Grau Rubio, C. (1998). Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva. España. Promolibro.

MEN. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/channel.html>

Nussbaum, Martha (2006). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós.

Rawls, John. A theory of justice, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1971 (Teoría de la Justicia, Madrid: Fondo de Cultura Contemporánea, 1997, pág. 127).

Skliar, Carlos. Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?. Revista Educação&Sociedade, año XXIII, no 79, Agosto/2002, página 90.

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

Soto Builes Norelly, (2007) Educación y diversidad: juntos y revueltos, investigación sobre la atención educativa de oblación con necesidades educativas en Colombia.

Soto, Builes, Norelly (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación?.AGO.USB Medellin-Colombia V. 7 N 2 PP. 199-385 July – December.

Recuperado:<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf>

Soto Builes, Norelly (2007). Tesis doctoral sobre “La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión”. Univ. Manizales – Cinde, p. 28.

UNESCO. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

UNESCO (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC.

UNESCO. (2001). Nuevo compromiso mundial para la educación básica. En Marco Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. MEP/SIMED.



**PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA VISIÓN PROBLÉMICA.

**PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TRES INSTITUCIONES
PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ: JUAN NEPOMUCENO CADAVID,
DIEGO ECHAVARRÍA MISAS Y CONCEJO MUNICIPAL DE ITAGÜÍ.**

CARLOS ALBERTO CARDONA ZAPATA

**ASESORA
NORELLY SOTO BUILES**

**UMZ 22
SABANETA
2015**

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA VISIÓN PROBLÉMICA.

Por Carlos Alberto Cardona Zapata

INTRODUCCIÓN

Este artículo está fundado en el debate actual entre la integración y la inclusión educativa, relacionado con otros temas como la concepción contemporánea del sujeto y las prácticas pedagógicas inclusivas que se realizan en Colombia, especialmente en el municipio de Itagüí. En él se pretende mostrar la manera como se ha percibido el sujeto contemporáneo desde diversos aspectos, para saber si las prácticas establecidas por la ley se aplican en el sentido del interés por ese “otro”, al cual le damos el apelativo de incluido. Las categorías conceptuales que se desarrollan son el concepto pedagógico de *integración*, el de *inclusión*, las normas establecidas por el Estado colombiano y el modelo de *instituciones educativas inclusivas* que se precisan. La metodología utilizada para nuestra investigación es una Investigación mixta, pues tiene aspectos cualitativos y cuantitativos, junto a herramientas de la teoría fundada, que permite elaborar teoría a partir de los hallazgos de este trabajo.

Abstrac

This paper is based on the research Project of the Master of “Education and Human Development”(CINDE, Colombia-Universidad de Manizales), called “Inclusive education practices in three public education Institutions in the municipality of Itagui: Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal de Itagui ” developed from three fundamental debates to the researchers: the contemporary conception of the subject, the educational paradigm of the inclusion and the studies of the pedagogical practices that are done in Colombia, especially in the municipality of Itagui. It is intended to show which are the practices are perceived in public educational Institutions, how are perceived the subjects from various aspects, to stablish weather such practices correspond to the stablished by the law and are applied on the sense of concern for the “other”, to which we give the appellation of included. The methodology is a mixed technique that involves quantity and quality elements next to some tools of grounded theory, to produce theory on the findings, supported theoretically in the conceptual approaches of Martha Nussbaum, Carlos Skliar, Joan Carles Melich and the Colombian Norelly Soto Builes, with her work on integration/Exclusion in Colombia.

Palabras claves: Integración – Inclusión; Legislación, Instituciones Educativas inclusivas

ESE OTRO QUE NOS RODEA, ¿DIVERSO O ANORMAL?

La vida de los seres humanos es vulnerable y con frecuencia debe su supervivencia a otras personas, sociedades, y marcos morales o legales. La infancia, la vejez y los estados de enfermedad ponen de relieve dicha fragilidad y, como con una lente de aumento, se muestra allí toda nuestra dependencia, la necesidad del desarrollo y defensa del concepto de dignidad humana.

En este sentido, la Educación ha sido interpretada de diferentes maneras a lo largo del tiempo. Para algunos, designa el proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su comunidad, llamado también Socialización. Pero, comprenderla solamente bajo este mecanismo colectivo es muy precario. Ella pretende desarrollar también en el ser humano la creatividad, el intercambio y reconocimiento de ideales de humanidad, como una forma de trascendencia (*superar los límites físicos y temporales de una subjetividad o colectividad determinada*), desde los griegos hasta hoy, mediante dinámicas diversas.

Otros pensadores, sin embargo, argumentan que el ser humano mantiene un temor individual y colectivo hacia todo aquello que le parece extraño o no concuerda con su modelo simbólico de representación de las cosas, como lo afirma Carlos Skliar en su texto “Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?” (2002):

Así como con la temporalidad las espacialidades habituales de la mismidad y del otro se han desordenado. Hay destierros que van más allá de los espacios conocidos y concebidos. Exilios, como estados y como condiciones, que nunca regresan. Sitios confortables que destilan aburrimiento, tedio, insatisfacción. Inclusiones cuantitativas,

globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas. Exclusiones que se instalan en todos los cuerpos y que atraviesan dimensiones ignoradas (p. 86-87).

Lo que habla de una “extrañeza esencial”, trasladada a la figura de un “otro” que recibe todos nuestros prejuicios, añoranzas, pánicos y aproximaciones. Pues, nunca estamos seguros de esa figura que nos emplaza, nos obliga a mirarnos como frente a un espejo.

Así lo expresa Frederick Jameson (según Donald, 2000, citado por Skliar):

El mal es caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente de mí, cualquier cosa que, en virtud precisamente de esa diferencia, parezca constituir una amenaza real y urgente a mi propia existencia. Así, el extraño de otra tribu, el “bárbaro” que habla una lengua incomprensible y sigue costumbres “extrañas”, pero también la mujer, cuya diferencia biológica estimula fantasías de castración y devoración o, en nuestra propia época, la venganza de resentimientos acumulados de alguna clase o raza oprimida o, entonces, aquel ser alienígena, judío o comunista (...) son algunas de las arquetípicas figuras del Otro, sobre las cuales el argumento esencial a ser construido no es tanto que él es temido porque es malo, sino, al contrario de ello, que es malo porque él es Otro, alienígena, diferente, extraño, sucio y no familiar.

Así, se explican los conflictos humanos como el lugar de la lucha de modos explicativos, pues los demás son “aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y nunca seremos. El otro está maléficamente fuera de nosotros mismos” (p. 96).

En ese sentido, la anormalidad y la discapacidad serían igualmente la otra cara de la norma, como la desviación puede ser el rostro opuesto de la ley por cumplir, la enfermedad el enemigo de la salud, y la barbarie el lado malo de la ausencia de civilización. Al mismo tiempo, la

violencia aparece como el espacio donde surgen por la fuerza interpretaciones foráneas, las dimensiones simbólicas donde nuestra capacidad de adaptación no llega.

Para Jameson, en esa operación de alterización:

queda implícita la construcción de la esencia de la propia mismidad, la fijación del yo mismo: una mismidad regular, coherente, completa, pero sobre todas las cosas benigna, positiva, satisfactoria, localizada en una territorialidad opuesta al mal del otro y al otro del mal (p. 97).

El sujeto visto como maléfico, según este pensador, puede ser interpretado a partir del resultado de una construcción simbólica que se opone a la de mi identidad, en un conjunto complejo de operaciones semánticas y culturales que se vuelven diferentes a nuestras propias circunstancias espacio-temporales, con expresiones de índole psicológica que sirven para resumir cierta idea de lo extraño y que consiste en:

(a) diluir la manifiesta heterogeneidad del espacio social; (b) condensar en una única figura de uno o de varios rostros, de una o de varias voces, de uno o de varios cuerpos entre otros, toda una serie de antagonismos culturales; (c) anunciar el componente amenazador que aleje suficientemente la posibilidad de cualquier perplejidad y que asegure nuestra mismidad; (d) enunciar el/los nombre/s de un culpable para obtener una cierta sensación de orientación espacial y, finalmente; (e) reducir a/en un objeto, es decir, objetualizar todo el desorden, toda la complejidad y toda la conflictividad de la experiencia humana (p. 97).

Tal operación simplifica nuestra realidad circundante y surge para preparar la necesidad de producir siempre más y más alteridad o bien, aunque no sea lo mismo, nos predispone en la necesidad de utilización del otro. Como lo afirma también Carlos Skliar:

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza

nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad (al citar a Larrosa y Pérez de Lara, 1997, p. 98).

Skliar plantea así la cuestión del otro en términos de la necesidad y utilización que del otro hacemos para re-hacer nuestra propia mismidad:

necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal – de la mujer, del violento, del preso, del indígena entre otros.; y los necesitamos, básicamente, en términos de una invención que nos re-posicione en el lugar de partida a nosotros mismos; como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización, nuestra lengua, nuestra sexualidad”. En síntesis, necesitamos, trágicamente, al otro (p. 98).

En consecuencia, parte de nuestras diferencias con los demás consiste en que elaboramos una zona mental de comodidad donde ubicamos todo lo que nos rodea, y lo que no entra en dicho territorio imaginario, cultural y físico nos desacomoda. Como dice el analista suramericano:

el deficiente restituye al yo mismo su no-ser-deficiente y también lo constituye en cuanto a sus amplios márgenes (también inventados, naturalmente) de normalidad. A lo que se agrega el hecho de que la necesidad de construcción del otro no es en modo alguno accidental, pues siempre hubo una necesidad de matar (física y concretamente) o de “matar” (simbólica y metafóricamente) al otro (p. 99).

Dicha relación no se refiere siempre a un *primer otro*, sino que todo *otro* se determina y establece a partir de la relación *nosotros-ellos*, que involucra una relación plural y simbólica. Si en el primer caso, en el del otro primero, lo que cuenta es la presencia de un otro maléfico, o por lo menos incierto o peligroso, en el segundo caso lo que se trata es de las formas a partir de las cuales se construye su dañina invención, la necesidad de disminuirlo o desaparecerlo, para hacer crecer nuestra propia identidad.

¿INCLUYE O EXCLUYE LA INTEGRACIÓN?

Michel Foucault (2000), por su parte, consideraba la integración y la inclusión en la sociedad occidental como fuerzas sustitutivas de la exclusión, pues la integración y la inclusión no son lo contrario de la exclusión, sino mecanismos de poder disciplinar que la reemplazan, que ocupan su espacialidad, siendo ambas figuras, de modo parecido, mecanismos de control:

La integración es un mecanismo de control poblacional y/o individual, el sistema que ejercía su poder excluyendo, se ha vuelto miope, ya no puede ver lo que pasa afuera, entonces se propone hacerlo a través de la promesa integradora (Foucault, citado por Skliar, 2005, p. 18).

Toda sociedad disciplinaria asume, entonces, bajo formas geométricas la demarcación estricta de territorios para observar y controlar a los sujetos que permanecen en ellos, reparar en sus presencias y en sus ausencias. Intenta bajo el modelo arquitectónico del panóptico verlo todo y, al hacerlo, ocupar una posición de privilegio. Esta forma social era, según el pensador francés, el resultado de un poder masivo, cotidiano, sistemático y consecuente, que se volvió ciego a las exclusiones y a lo de “afuera”, para creerse inclusivo, curador, rehabilitador, normalizador, en una “sociedad de la vigilancia”.

Esta forma interpretativa ha sido ampliada por Skliar (2005) al sospechar que, detrás del concepto de integración educativa, pueden existir razones sinceras de cambio comunitario o nuevas formas de poder en el juego integrador/incluyente. Al respecto, dice lo siguiente:

La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la cuestión del otro - que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad - de la obsesión por el otro. Y me parece que la escuela no se preocupa con la cuestión

del otro, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad (p. 16).

Dilema que en esta investigación se relaciona con el problema filosófico de la existencia del otro, problema inacabable, relativo a la ética y a la responsabilidad hacia cualquier figura de alteridad. Mucho más, si caemos en la cuenta del fuerte valor económico que ha tomado cualquier clase de inversión social para el Estado, donde se pretende que exista pluralidad y tolerancia en medio de los conflictos causados por la misma falta de gobernabilidad o desidia política de sus dirigentes.

Según esta interpretación, en la integración social como movimiento liderado desde Occidente, existe una situación contradictoria en algunos casos, debido a que, por un lado se defienden los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos por igual, mientras en el otro, cada vez son mayores los hechos y referencias a la exclusión social, porque la igualdad en los derechos –*entre ellos la educación*–, no hace referencia a la homogeneidad de las propuestas educativas, ni al proceso normalizador que involucra, en medio de la atención individualizada que deben brindar las instituciones para resolver las necesidades de la población estudiantil.

Pero, entretanto, la integración puede ser entendida también como:

"un primer paso en una operación de ordenamiento, pues es preciso la aproximación con el otro, para que se dé un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por mínimo que sea, acerca de ese otro" (Veiga, 2001, p. 113).

En este caso, toda integración e inclusión social y pedagógica, al contrario de lo anteriormente expuesto, sería una forma de respuesta a los procesos de exclusión, como defiende Norelly Soto (2012):

La inclusión educativa hace referencia a metas comunes para disminuir y sobrepasar todo tipo de exclusión desde una perspectiva de derecho, basado en los conceptos de igualdad y libertad,

principios en los que se basa toda democracia- hace referencia además, al aumento del acceso, la participación y el aprendizaje en una propuesta de educación para todos.

Significa posibilitar a todos los estudiantes participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de aumento de la participación de los estudiantes y la reducción de la exclusión de las culturas. Esto requiere de cambio en la lente con que se miran los estudiantes y en las prácticas educativas, pero ante todo en repensar actitudes fundamentales acerca de la educación y de la educación de aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados por diversas causas (p. 53).

Este modelo educativo contemporáneo y occidental se edifica, en consecuencia, bajo el principio de que cada estudiante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos, y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados y los programas educativos puestos en marcha para tener en cuenta la amplia heterogeneidad de dichas características y necesidades.

A partir de la Conferencia de 1990 de la Unesco, en Jomtien (Tailandia), se promovió por parte de algunos países desarrollados, bajo el lente de “la Educación Especial”, la idea de una educación para todos, configurándose así el germen pedagógico de la Inclusión educativa para las personas con discapacidad. A raíz de esta conferencia, el reconocimiento sobre el daño de la exclusión y las desigualdades que provoca se expande y, cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca (España), se da un espaldarazo a la búsqueda de respuestas y a la idea de una pedagogía incluyente como principio y política educativa por parte de los países firmantes.

Ello, implicó la creación de centros que incluyeran a todas las personas en una celebración de las diferencias, respaldo en el aprendizaje y respuesta a las necesidades de cada individuo (UNESCO, 1994). Planteaba la puesta en práctica de la integración pedagógica como el inicio del reconocimiento comunitario y, en una dimensión conceptual mayor, a la inclusión como la posibilidad de refrendar diferencias, para dignificar más aún lo humano.

¿MAS DE LO MISMO O AVANCES EN EL DISCURSO?, LA PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Para los comienzos del siglo XXI, se ha empezado a consolidar con mayor fuerza el concepto de *educación inclusiva*, modelo que vincula a todos los niños y jóvenes al proceso de aprendizaje sin discriminación alguna. En este sentido, la Inclusión Educativa es:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación (UNESCO, 2006).

Con esto, las representaciones de diferencia o diversidad que presentan los miembros de las instituciones educativas se empiezan a relacionar con la atención que hay que prestar a las poblaciones vulnerables. En nuestro país se viene desarrollando la idea de “la vulnerabilidad” como aquella situación que es resultado de la desigualdad por factores históricos, económicos, culturales, políticos o biológicos, que impide un mayor desarrollo humano y las debidas posibilidades educativas, regladas por los gobiernos nacionales de las últimas décadas. Las condiciones, singularidades y necesidades de los niños de diferentes etnias, los desplazados por la violencia, la población en condición de discapacidad y los jóvenes trabajadores, son una muestra de la gran diversidad de personas en tal situación.

Sin embargo, al “etiquetar” a una persona con discapacidad se generan casi siempre expectativas menores por parte de los docentes, y el centro de atención se concentra en las dificultades que experimentan aquellos “etiquetados”, lo que desvía la atención de las dificultades experimentadas por los demás estudiantes del aula. Además, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación de la persona clasificada de esta manera es,

fundamentalmente, responsabilidad de un especialista, como lo afirman Tony Booth y Mel Ainscow en su “Índice de inclusión” (2004).

Sin embargo, en la actualidad el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” permanece como parte del marco cultural y político de muchas instituciones educativas e influye en una gran variedad de prácticas docentes, y aunque, el cambio hacia una concepción diferente en la atención a las dificultades educativas crea perplejidad entre los docentes, desde hace una década, se ha empezado a sustituir por el término “inclusión” e implica identificar y minimizar esas barreras internas o externas para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.

Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estos obstáculos pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (p. 25).

Lo que lleva a concluir a los autores antes mencionados que

las discapacidades son barreras a la participación del estudiante con deficiencias o enfermedades crónicas, pues las discapacidades son una representación mental creada en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas (p. 26).

En este caso, el concepto mismo de discapacidad implicaría la superación de su propia definición semántica, pues ha sido vista como sólo una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial, dado que dicha noción en el caso de una deficiencia intelectual es problemática, y puede sugerir una justificable base física a las dificultades de la persona.

Bajo la misma óptica, Bill Hughes y Kevin Paterson (2008) afirman lo siguiente:

El modelo social de la discapacidad es la antítesis del modelo médico, y propugna que éste es una forma de opresión social a quienes tienen un déficit, un impedimento, construyendo entornos físicos y sociales que castigan a quienes se desvían del estándar de normalidad (p. 108).

La interpretación de este modelo social se funda en los modos en que la discapacidad se produce socialmente, pues transfiere el debate de la discapacidad desde las maneras de verlo de la medicina tradicional hasta los discursos sobre la política y la ciudadanía y en relación con los derechos humanos, hasta llegar a proponer una separación entre las nociones de impedimento y discapacidad.

Su crítica al enfoque médico radica en la discusión sobre si las restricciones sociales impuestas a las personas con discapacidad son consecuencia de ese “cuerpo fallido”, de “esa máquina imperfecta”, o son producto de una interpretación sobre la normalidad vista desde la medicina, que al volverse común y naturalizada, opera como criterio de demarcación social, para lo cual arguyen sobre el modelo social de discapacidad:

En este modelo, las causas de la discapacidad no son biológicas sino sociales, pues “la discapacidad no es el resultado de una patología física, sino de la organización social: es un producto generado por patrones sistemáticos de exclusión entretejidos en la trama social” (p. 108).

Todos estos términos anteriores comparten, durante mucho tiempo, la raíz común de la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar desigualdades, pues crear Instituciones Educativas inclusivas supone, en muchas ocasiones, para el profesorado y la administración un doloroso proceso de cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias. La Convención sobre los derechos de las personas diagnosticadas con discapacidad (2006) reconoce el derecho de este tipo de personas a una educación de calidad.

Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella. Para pasar, en definitiva, de la coexistencia a la convivencia; de la tolerancia pasiva a la tolerancia activa y creativa; de la dominación/subordinación a la comunidad; de la discriminación al

respeto y reconocimiento, hasta el poder voluntario de autoexcluirse, como lo argumenta también Gimeno Sacristán (2000, p. 65).

El concepto de inclusión, en consecuencia, supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todos los seres humanos. Una escuela inclusiva sería aquella que:

- a. Pone en práctica nuevas maneras de educar con éxito a todas las personas, sin exclusiones.
- b. Pretende tener una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.
- c. Hace crecer la participación de todo el estudiantado en la discusión sobre la pertinencia del currículum en la comunidad escolar y en su cultura.
- d. Busca, identifica y reduce las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Abarca también a las personas pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes inmigrantes, desplazados por la violencia nacional o de género y pertenecientes a comunidades indígenas, como a aquellos con barreras al aprendizaje y la participación, categorizados como en situación de discapacidad.

Una educación inclusiva implica necesariamente que todos aquellos estudiantes inscritos salgan exitosamente del sistema a tiempo y preparados pues, como afirma Philippe Meirieu (2004), no alcanza con la democratización del acceso educativo sino que es necesaria la democratización del éxito, es decir, el egreso en las mejores condiciones para todos, y para ello todos los educandos precisan ser acompañados en su desigualdad.

La escuela difícilmente pueda suplir todas las falencias que pueden presentar los seres humanos pero puede reaccionar de distintas maneras frente aquel que no trabaja por la exclusión

manifiesta y sentida, por una sanción, el aumento de la presión, desmotivación, y deberá intentar crear las condiciones para que finalmente lo haga. Eso es la escuela inclusiva.

En ese sentido, el Estado colombiano muestra un positivo avance en sus propias concepciones sobre la discapacidad, pues la define de la siguiente manera:

La condición de discapacidad y el riesgo de padecerla son el conjunto de condiciones ambientales, físicas, biológicas, culturales, económicas y sociales, que pueden afectar el desempeño de una actividad individual, familiar o social en algún momento del ciclo vital. Tiene una dimensión superior a la de un problema de salud individual, y por tanto afecta al individuo en relación con su familia y en su integración social. La discapacidad no necesariamente es una desventaja; es la situación que la rodea y la falta de oportunidades para superar el problema lo que genera tal condición (Compes 80, 2004).

EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA.

Los gobiernos de la última década han demostrado un crecimiento en la sensibilidad estatal por esta problemática, lo que contribuye a despertar una mayor conciencia y responsabilidad individual y colectiva. Como nunca antes en la historia de nuestro territorio, en las aulas de clase ha empezado el reconocimiento de la existencia del otro, porque formamos parte de algo común. Todos empezamos lentamente a conectarnos en el respeto por la diversidad, para intentar ser más coherentes y compasivos, para aprender a estar en contra de cualquier discriminación, y donde la relación intersubjetiva es fundamentalmente asimétrica, como ya lo decía Emmanuel Levinas (1977):

“Yo soy responsable del otro sin esperar reciprocidad, la reciprocidad es asunto de él, no el mío” (p. 82).

Y si no siempre es posible la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad, podemos ser parte de los que la plantean como consigna a resolver en estos tiempos, pues en lo más íntimo

de nuestra naturaleza, sabemos que ella puede ser realizable cuando sirve al propósito fundamental de crear mejores condiciones a nuestra vida en común.

Martha Nussbaum (2014), por ejemplo, argumenta que todas las sociedades deben reflexionar sobre las diferencias, poniendo un énfasis particular en la compasión como emoción social, pues nos devuelve al desvalimiento de la infancia temprana humana, en el que están contenidas las semillas de numerosas dificultades posteriores, así como las de algunos recursos valiosos. Aborda las raíces tempranas de dicha emoción al examinar el desarrollo de la capacidad de interesarse por los demás y su relación con la capacidad para el juego imaginativo. Ambas son capacidades que se desarrollan en conjunto, se nutren mutuamente, y toda sociedad decente puede encontrar múltiples modos de fomentar su florecimiento (capítulo 9, p. 311-315).

Al respecto dice:

La emoción de la compasión es crucial para motivar y sostener la acción altruista y las instituciones igualitarias.... A medida que maduran, los ciudadanos deben aprender en efecto a ser espectadores tanto trágicos como cómicos de las diversas situaciones difíciles de la vida. La perspectiva trágica aporta una visión privilegiada de nuestras vulnerabilidades compartidas; la perspectiva cómica (o, cuando menos, una perspectiva cómica determinada) acepta el carácter desigual de la existencia humana con flexibilidad y piedad, antes que con odio (el odio a uno mismo se proyecta con demasiada frecuencia hacia fuera, hacia «otros» particularmente vulnerables; de ahí que las actitudes de la persona hacia sí misma sean un elemento clave de toda buena psicología pública, por escurridizas y difícilmente accesibles que nos resulten). Una sociedad liberal pedirá a las personas que se avergüencen de la codicia y el egoísmo excesivos, pero no que se abochornen por el color de su piel o por sus discapacidades físicas (capítulo 9, resumen).

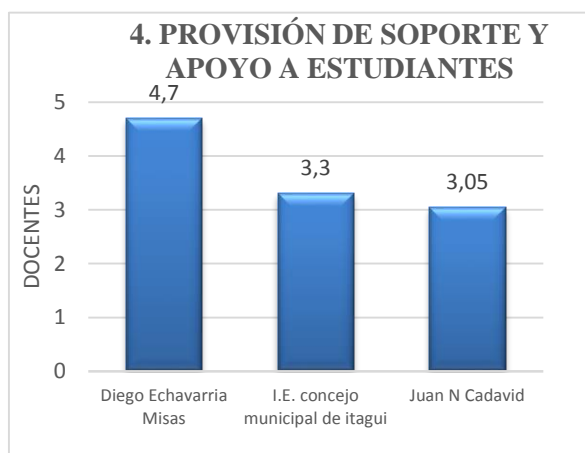
Entretanto, algunos estudios hechos en Colombia muestran aun la desigualdad existente con relación al sistema educativo, pues el tema de la inclusión en Colombia implica no sólo atender a la población discapacitada sino poner en práctica el reconocimiento del principio de la diversidad regional, cultural y étnica, junto a otros problemas de índole social como el desplazamiento, conflicto armado y la segregación, ya que algunos pequeños grupos sociales requieren una mejor y mayor inclusión en el sistema educativo nacional y local.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.

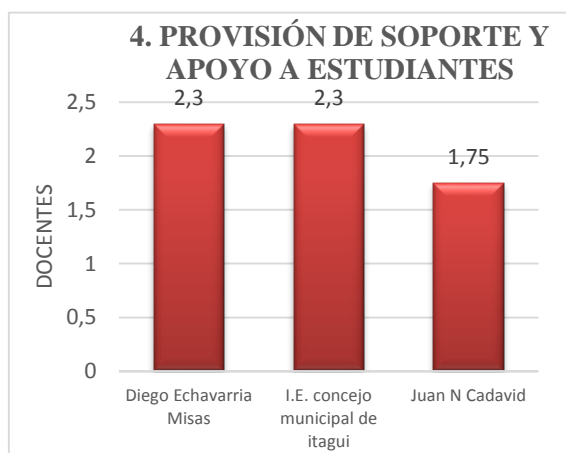
Momento Cuantitativo. Mediante encuestas a los docentes de tres instituciones públicas del municipio de Itagüí, sobre el nivel de importancia y el grado de aplicación de la inclusión educativa que encontraban en dichos establecimientos, se encontró lo siguiente:

DIMENSIÓN INCLUSIÓN:

NIVEL DE IMPORTANCIA

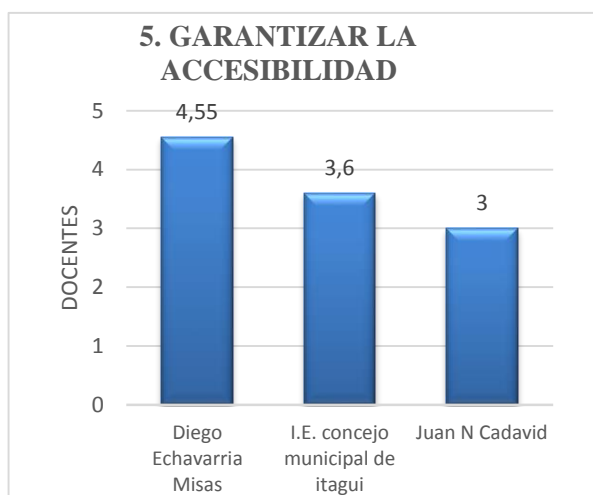


GRADO DE APLICACIÓN

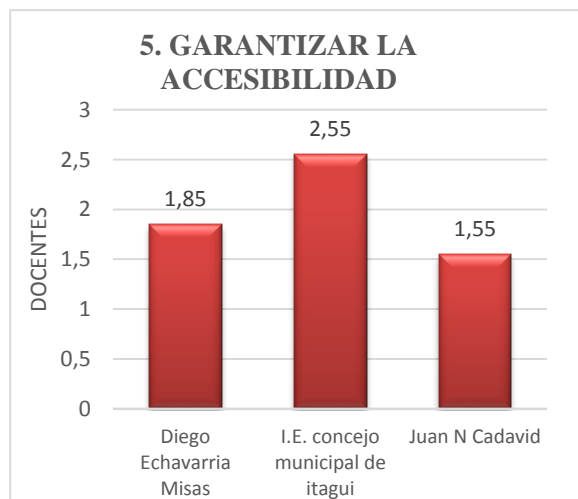


Con relación al indicador de variable 4. Provisión de soporte y apoyo a estudiantes, en promedio el 74% de los docentes lo considera importante, mientras el 42% de estos docentes consideran que se aplica; se observa entonces, con relación a los indicadores de variables en la dimensión de Inclusión, que el porcentaje de docentes para el nivel de importancia y el grado de aplicación disminuye.

NIVEL DE IMPORTANCIA



GRADO DE APLICACIÓN

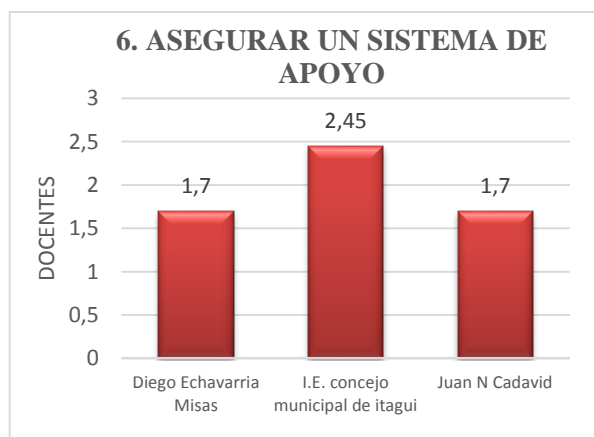
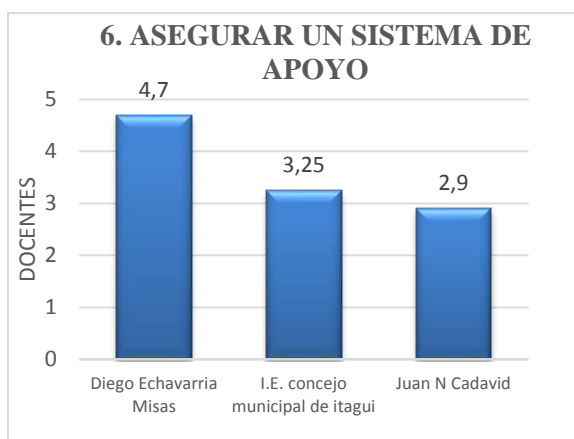


En el indicador de variable 5. Garantizar la accesibilidad, el 72% de los docentes encuestados lo consideran como muy importante y el 40 % de los docentes considera que se

aplica; se observa, en consecuencia, que en opinión de los docentes continúa disminuyendo el porcentaje tanto para el nivel de importancia como para el grado de aplicación en el aspecto de garantizar la accesibilidad.

NIVEL DE IMPORTANCIA

GRADO DE APLICACIÓN



Encontramos en el indicador de variable 6. Asegurar un sistema de apoyo a estudiantes, que en promedio el 72% de los docentes encuestados considera que es importante y de ellos el 39% consideran que se aplica; y, comparativamente, con el indicador de variable garantizar la accesibilidad, el porcentaje de docentes que consideran que se aplica permanece, pero con relación a la aplicación disminuye.

Según lo anterior, de los tres indicadores de variables, el 39% de los docentes consideran como el menos aplicado el referido a asegurar un sistema de apoyo a estudiantes, pero el 72% de los docentes encuestados consideran los tres indicadores de variable como importantes.

Es de notar que la institución Concejo Municipal de Itagüí, a pesar de la valoración concedida de poca aplicación, es la institución educativa pública donde los docentes consideran que más se ejecuta la acción, seguido de la Diego Echavarría Misas y la Juan N. Cadavid con poca aplicación.

Los docentes de las tres instituciones en la categoría de Inclusión le otorgan alto nivel de importancia a los indicadores de categoría llamados “provisión de soporte y apoyo a estudiantes”, “garantizar accesibilidad y asegurar un sistema de apoyo a estudiantes”, donde son los docentes de la institución Diego Echavarría Misas quienes los valoran como muy importantes, seguidos del Concejo Municipal con un medianamente importantes, mientras la

de menor valoración es la Juan N. Cadavid, que lo considera entre medianamente importante y poco importante.

Para el grado de aplicación, los docentes de la institución Concejo Municipal de Itagüí valoran en mayor grado la aplicabilidad que los docentes de la Diego Echavarría Misas y son los docentes de la Juan N. Cadavid quienes consideran que la aplicación de estos indicadores es muy baja.

Las razones por las cuales los docentes de la institución Juan Nepomuceno Cadavid consideran la menor aplicabilidad de la inclusión, siendo la institución con mayor acogida y mejores recursos para la atención de estudiantes diagnosticados con discapacidad en sordomudos, genera una contradicción con relación a lo esperado en esta valoración, lo que constituye un interrogante por resolver.

Momento Cualitativo. Por medio de entrevistas a directivos- docentes con preguntas abiertas, de las tres instituciones antes mencionadas, cuyas respuestas fueron analizadas mediante la herramienta Atlas-ti, se encontró lo siguiente:

Producto de esta investigación, se pudo ver que la definición de discapacidad, en general, es reconocida por las tres instituciones de educación pública del municipio, pues es definida como un factor físico o cognitivo que presentan los estudiantes a través de un diagnóstico médico-psicológico. Ello es importante para nuestro estudio porque, el reconocimiento de la misma, es un primer paso para permitir un proceso pedagógico flexible y una mejor adaptación en las prácticas educativas inclusivas, lo que conlleva una mejor posibilidad de desarrollo social.

El reconocimiento del concepto necesidades educativas especiales todavía es notorio y hace parte de los planes educativos institucionales (PEI), donde presenta una mayor apropiación conceptual en algunas instituciones que en otras, pues con éste se hace más propicio el fortalecimiento de una flexibilidad curricular que facilite atender a este tipo de población.

Sin embargo, es perceptible que el desarrollo del concepto de diversidad, tanto desde el punto de vista filosófico como educativo, no se ha afianzado en nuestras instituciones educativas, pues la diferencia desde la discapacidad aún se relaciona con el déficit, lo que le falta a la normalidad.

Desde el concepto educativo de la inclusión es fundamental reconocer un aumento progresivo en el reconocimiento jurídico y social de su existencia, pero, a la vez, se puede rastrear la poca aplicabilidad que hasta ahora se le da al mismo en términos institucionales y pedagógicos.

En las últimas décadas, los sucesivos gobiernos nacionales, quizás por presiones internacionales, han actualizado y mejorado las posibilidades de acceso jurídico al reconocimiento de la discapacidad y la inclusión, lo que implica un mayor desembolso económico y un aumento progresivo en las leyes que el marco constitucional permite. Esto, involucra la creación de índices de inclusión, por ejemplo, donde se hace palpable la existencia de su reconocimiento.

Llegados a este punto, un resultado llamativo es la confusión conceptual que los directivos-docentes todavía tienen sobre los conceptos de integración e inclusión en términos educativos, ya que aún se ven aulas especiales, apoyo de intérpretes e instituciones privadas u oficiales como las UAI (unidades de atención integral), y donde se cree que la inclusión es matricular a un estudiante en un sistema educativo, cualquiera que sea su condición, como que la integración es llevarlo a un aula con otros jóvenes que son “normales”.

En relación con los modelos pedagógicos, existe una notable heterogeneidad y la pretensión de llevarlos a la práctica educativa, pero todavía persiste un desorden conceptual y administrativo entre lo tradicional y las nuevas metodologías, lo que facilita la existencia aún de formas autoritarias en medio del reconocimiento conceptual de la diversidad, y no permita un desarrollo firme de las prácticas educativas inclusivas.

Sin dejar de reconocer, que a pesar de la falta de criterios unificados, algunos docentes interesados en la temática muestran evidencias de su avance en las prácticas educativas inclusivas, pero a nivel municipal y nacional no son conocidas, pues la falta de reglamentación desde el Ministerio de Educación así lo permite.

Gracias a la presión de los sistemas de gestión de calidad traídos del exterior, las adaptaciones curriculares son también una necesidad sentida desde la administración de las instituciones y que obliga a los docentes a ejecutarlas, pues, la capacitación, como otra de las

categorías emergentes, es una sincera preocupación de los directivos-docentes, que se queda como ideal, dadas las dificultades de toda índole que afronta nuestra realidad nacional, en medio de los esfuerzos individuales y escasos de docentes preocupados, que casi nunca obtienen el respaldo debido.

Y a pesar de la existencia de manuales de convivencia, de proyectos educativos institucionales que se pretenden inclusivos, donde hay un reconocimiento a la existencia de los derechos, como categoría emergente, se hace preciso establecer de una manera más completa la noción práctica de los mismos, junto a la idea de inclusión, porque este empoderamiento tiene que ir más lejos de la discapacidad y la discriminación, para conseguir que los ciudadanos colombianos sean parte activa de los procesos sociales y la solución racional de sus conflictos.

Tal vez, todos los aspectos por los cuales la discapacidad se consideró como “etiquetante” del otro siguen vigentes en la actualidad colombiana, la diversidad a pesar de ser enunciada también en estos escenarios, es confundida, amalgamada, yuxtapuesta con el déficit, en una realidad compleja donde se entrelazan las comprensiones del déficit como déficit y como diversidad y la diversidad como diferencia y como déficit. Aunque, también puede ser que esta revoltura de comprensiones responde a un momento de crisis en torno al cambio, sobre todo, cuando el cambio implica una transformación de cultura entorno a la comprensión del otro.

CONCLUSIONES

Toda escuela inclusiva debe poseer como objetivo fundamental que las personas accedan al nivel del conocimiento necesario para ejercer con plenitud su ciudadanía. En respuesta a esta situación, nuestra pretensión investigativa se fundó en el estudio y develamiento de las prácticas educativas inclusivas que se tienen con este tipo de población específica en esta parte del país, conocer los diversos significados epistemológicos y políticos que este proceso pedagógico conlleva, la interpretación de las prácticas pedagógicas que se rastrean en estas instituciones y

los saberes previos de algunos actores involucrados en las comunidades educativas estudiadas, sus actitudes en el momento de vivir esta experiencia, los contextos e intereses involucrados, como también el resultado de las políticas públicas que por acción u omisión han tenido los gobiernos municipales de la última década con respecto a esta temática.

Al carecer del conocimiento de acercamientos conceptuales similares en nuestro entorno inmediato, deseamos construir una propuesta pedagógica que dé pautas para atender a la población categorizada en situación de discapacidad en las tres instituciones públicas mencionadas.

El municipio de Itagüí, al ser uno de los pilares en el proceso de Inclusión colombiana, ha apoyado a las instituciones que voluntariamente han querido transformarse, traducido esto en términos de capacitación, asesoría, y apoyo profesional, en obras de infraestructura con la construcción de rampas y unidades sanitarias, el arreglo de los accesos a los espacios públicos, según lo prescribe la Ley estatutaria 1618 de 2013.

Sin embargo, la situación de la mayoría de las instituciones educativas de nuestro país y del municipio de Itagüí no responde al mismo ritmo en el mejoramiento de continuo de las condiciones para el desarrollo de experiencias inclusivas. El número de estudiantes por aula, la falta de docentes de apoyo especializado, los recursos insuficientes, el desconocimiento de nuevas estrategias pedagógicas para enseñar a los estudiantes diagnosticados con discapacidad, junto a la escasa sensibilidad social a las políticas inclusivas por parte de directivos docentes hace aún más difícil la acción innovadora de las escuelas y de los maestros, adicionalmente, las representaciones sociales aprendidas por gestores y docentes pesan mucho todavía en los discursos y prácticas, o no tienen el imperativo ético adecuado.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo 020 (12/2014). Por medio del cual se adopta el plan educativo municipal - pem 2014 - 2023 "Itagüí, educada, incluyente, sostenible e innovadora". Municipio de Itagüí. Recuperado de http://www.concejodeitagui.gov.co/acuerdos_2014/ACUERDO%2020%20DE%202014.pdf (14-02-2015).

Ainscow, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España. Narcea.

Booth, Tony, Mel Ainscow y otros (2004). *Índice de inclusión*. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Chile, OREALC/UNESCO, 2004. Versión original en inglés Booth, T. Ainscow, Mel. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Inglaterra (2000), pág. 25.

Compes 80 (2004). "POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE DISCAPACIDAD". Departamento Nacional de Planeación – Colombia, pág. 3. Recuperado en Abril 10/2015: <http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/293416/conpes+80.pdf/26165300-e182-4a44-aa4d-232a0fb82c45>

Convención sobre los derechos de las personas diagnosticadas con discapacidad (2006). Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Foucault, Michel (2000). *Los anormales*. México, Fondo de Cultura Económica.

Hughes, Bill y Paterson, Kevin (2008). El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento. En: Barton, Len (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, José (2000). *Un camino para la igualdad y para la inclusión social*. En *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, p. 62 – 65.

Levinas, Emmanuel (1977). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Meirieu, Philippe (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

Meirieu, Philippe (1990). *Enseigner scénario pour un métier nouveau*. París: Esf.

MEN. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-36246.html>

MEN. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/channel.html>

MEN Realidad y desafíos de la inclusión educativa en Colombia. Recuperado de <http://www.palabramaestra.org/notitotal.php?idn=95&idt=4>

MEN (2007). *Revista Al tablero*. No. 43, septiembre-diciembre.

Municipio de Itagüí. *Plan desarrollo 2012-2015*, p. 47. Recuperado de <http://itagui.aredigital.gov.co/institucional>

Nussbaum, Martha (2014). *Las Emociones Políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Espasa.

Skliar, Carlos (2002). *Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?*. Revista Educação & Sociedade, año XXIII, no 79, Agosto, p. 90.

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

Soto B., Norelly (2012). *Educación y diversidad: juntos y revueltos, investigación sobre la atención educativa de población con necesidades educativas en Colombia*. Editorial Académica Española.

Soto, B., Norelly (2007). *¿Diversidad-inclusión vs transformación?*. AGO.USB Medellín-Colombia V. 7 N 2 PP. 199-385, July-December.

Recuperado:<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf>

Soto B., Norelly (2007). Tesis doctoral sobre “*La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión*”. Univ. Manizales – Cinde, p. 28.

UNESCO (2006). Disponible en <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París: UNESCO/MEC.

UNESCO (2001). *Nuevo compromiso mundial para la educación básica*. En Marco Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. MEP/SIMED.

Veiga-Neto, Alfredo (2001). “Incluir para excluir”, en Larrosa, J. y Skliar, C., *Habitantes de Babel*. Políticas y poéticas de la diferencia, Barcelona: Laertes.

Vicepresidencia de la República. Marco legal de la Discapacidad, Colombia. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf

Consultado el 7 de Agosto de 2014.



**PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**



PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS, UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA

**PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TRES INSTITUCIONES
PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ: JUAN NEPOMUCENO CADAVID,
DIEGO ECHAVARRÍA MISAS Y CONCEJO MUNICIPAL DE ITAGÜÍ.**

MÓNICA STELLA LOPERA OSSA

**ASESORA
NORELLY SOTO BUILES**

**UMZ 22
SABANETA
2015**

“Hay demasiada ausencia del otro en nosotros”

(Carlos Skliar)

Resumen

Es necesario reconocer que en las aulas no se encontraran estudiantes iguales, ni siquiera similares y es ahí donde, detectar las necesidades de cada uno ayuda a facilitar el proceso de aprendizaje, volviéndose más motivador, lo que convierte el aula en un lugar lleno de fortalezas, convirtiendo la escuela con una mirada inclusiva, donde cada uno de sus estudiantes tendrán algo en común para aprender desde los diferentes ámbitos sociales, culturales, raciales, religiosos tengan o no tengan distintas condiciones de discapacidad, pues una escuela inclusiva debe proporcionar y garantizar el desarrollo de los estudiantes, donde este proceso educativo involucra distintos contextos desde la familia hasta la sociedad, no se trata de una cuestión de segunda mano por el contrario es decisiva para determinar la calidad educativa que se está brindando y contribuir al logro de los objetivos de desarrollo los cuales emergen en la misma sociedad, de no contar con estrategias unificadas y definidas donde se incluyan a todos los estudiantes diagnosticados con discapacidad no se alcanzaría a tener educación para todos.

Abstract

We must recognize that in the classroom the same students do not even like to meet and that is where, identify the needs of each helps facilitate the learning process, becoming more motivating, which turns the classroom into a place full of strengths , becoming an inclusive school look, where each of his students have something in common to learn from the different social, cultural, racial areas, religious or not they have different conditions of disability, for an inclusive school must provide and guarantee student development, for this educational process involves different contexts from the family to the society in which it is an active, not a matter of resale on the other hand is decisive in determining the quality of education that is being provided and build the achievement of development goals which should be focused in the same society, not having unified and defined strategies where all students diagnosed with disabilities would not be reached to have included education for all.

Palabras claves: Prácticas educativas, Flexibilización, Educación inclusiva, Discapacidad

Keywords: Educational Practices, Flexibility, Disability, Inclusive Education

Introducción

El presente artículo es el resultado de una investigación donde se tuvo como finalidad dar una mirada a las prácticas educativas inclusivas que se dan en las aulas de las instituciones educativas públicas, para dar cuenta de cómo se concibe el sujeto y la inclusión en la escuela Colombiana, enfocados principalmente en el municipio de Itagüí.

En un mundo tan cambiante, con el paso de los años, nos hemos encontrado que en ella no existe una visión clara de lo que es la inclusión educativa, pues pervive el modelo de necesidades educativas especiales para los estudiantes que son diagnosticados como con discapacidad, que no es otra cosa que la necesidad del reconocimiento de lo que le hace falta al “*otro*”, cuando el otro no es una temática y no puede ser tematizado, según lo afirma Carlos Skliar (2005, p. 26), y la mirada del educador con respecto al otro debe ser una mirada de reconocimiento, de ayuda e impulso, donde lo único que se debe pretender es llegar a metas planteadas sin olvidar quién es el otro.

Para hacer esta investigación se utilizó una metodología mixta, que contempla aspectos cualitativos y cuantitativos y algunas herramientas de la teoría fundada, que permite elaborar teoría a partir de los hallazgos de este trabajo.

EL CONCEPTO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS

A lo largo de la historia de la humanidad, un gran número de personas calificadas como discapacitadas, han sido excluidas, rechazadas y consideradas como una amenaza para la sociedad, dado que la valoración de la capacidad individual de las personas o su ausencia, tanto física como mental generó distintas expectativas que no siempre eran positivas. En ese sentido, el concepto de discapacidad ya se puede rastrear en la sociedad espartana de los siglos X – IX a.c, donde las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran al abismo del monte Taigeto.

Esta situación en general siguió sin cambiar hasta los finales del siglo XVIII, cuando se inicia una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas calificadas como en discapacidad, bajo la influencia de los acontecimientos sociales de la Revolución Francesa de 1787.

Según Astorga (2003), para el siglo XIX, la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, que influyó

en forma muy importante para una nueva visión educativa de las personas categorizadas de dicha manera, dándose inicio a las bases de la educación especial.

No obstante, la característica de la institucionalización se prolongará hasta mediados del siglo XX, por lo arraigado de las actitudes negativas hacia la discapacidad, ya que se ve fragmentada, descoordinada y poco eficiente en cuanto a los pocos niveles de cobertura, los cuales no fueron suficientes para la atención de la población discapacitada.

La palabra práctica proviene del latín *practicus*, que en el campo de la educación es un conjunto de actividades y acciones que llevan una intención, una meta por lograr. Aunque suele confundirse casi siempre el término “práctica educativa” con el de “práctica docente”, donde el primero es una acción que conlleva trabajo, tiempos, planeación e intención y que ocurre dentro y fuera de la escuela, llevada a cabo en todo momento por los estudiantes, padres de familia, maestros y directivos-docentes, cuyo resultado es la construcción de conocimientos y desarrollo de competencias en los estudiantes, tanto académicas como ciudadanas.

Al mismo tiempo, implica el desarrollo de las capacidades de cada uno de los estudiantes para que tenga criterio propio, sea crítico y reflexivo, tenga y sienta la libertad de elegir, de tomar decisiones, de decidir entre lo que considere bueno o malo, para conseguir su propia autoestima y formación de ciudadano.

Soto (2007) argumenta que las prácticas educativas hacen referencia también a la forma de abordar el saber y sus elementos de interés en torno a la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo la diferencia de los estudiantes que en ella se educan, ubicándolos y reconociendo su diferencia, lo cual lleva de una forma determinante al cambio de las prácticas pedagógicas que a diario circulan en la escuela, y como resultado del apoyo a los niños y niñas que buscan reconocimiento.

Sin ignorar, como lo menciona Zuluaga (1999), que:

La apropiación recorta, selecciona, adecua, excluye y hace efectivos los saberes. Antes de que los sujetos, que representan un saber en la sociedad, lo apliquen, lo piensen y lo hablen, la institución ha delimitado el espacio del saber y las prácticas que tales sujetos pueden y deben efectuar mediante ese saber (pp. 44-45).

Lo que muestra la importancia de la concertación de las prácticas educativas inclusivas al pensar en los sujetos como parte fundamental de la sociedad. Por otro lado, Melero (2002, p 14) afirma que las prácticas educativas en la cultura de la diversidad son un discurso eminentemente ideológico, es un discurso de la legitimidad de la otra y del otro; y es el discurso que ha empezado a impactar las prácticas, al ser un proceso que, a pesar de los altibajos, tensiones y conflictos, está iniciando el camino en la educación, pues es una necesidad sentida y son los docentes quienes las imparten a los estudiantes, quienes según sus condiciones son capaces de seguir dichas prácticas para alcanzar los desempeños propuestos.

Ello requiere un proceso formativo que permita a los docentes mejorarse e impulsar procesos de inclusión para todos los estudiantes, para intentar tener una visión clara de lo que se hace respecto a dichos reconocimientos, ya que las orientaciones a veces son escasas de argumentación ética.

SOBRE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Son muchos los que circulan por nuestras escuelas, en nuestra investigación realizada sobre las prácticas educativas inclusivas en tres instituciones educativas del municipio de Itagüí nos encontramos con diversidad de ellos, pues no existe un consenso general que los caracterice. Entre los modelos identificados encontramos:

Fontán: Este método realiza una reinterpretación del binomio enseñanza-aprendizaje, de tal forma que pueda existir una aproximación lo mayor posible entre ambas. La práctica redefine la relación estudiante-profesor, transfiriendo la responsabilidad del aprendizaje al primero, siguiendo una metodología clara, supervisada y orientada por el profesor. Esto no quiere decir que el profesor no haga nada en clase, sino que se darán, siempre que sea necesario, las explicaciones que sean precisas y se atenderá a cada uno según lo necesite (Basado en la Pedagogía del Colegio Santa María la Blanca, 2005). Este método es utilizado en la actualidad por algunas de nuestras instituciones municipales.

Constructivista: La elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad. Algunos autores han llegado a hablar de "los constructivismos" (André Giordan), ya que mientras existen versiones del constructivismo que se basan en la idea de

"asociación" como eje central del conocimiento (Robert Gagné o Brunner), otros se centran en las ideas de "asimilación" y "acomodación" (Jean Piaget), o en la importancia de los "puentes o relaciones cognitivas" (David P. Ausubel), en la influencia social sobre el aprendizaje, entre otros. Algunos autores han planteado la imposibilidad de obtener consecuencias pedagógicas claras del constructivismo por no ser éste estrictamente una teoría ni un método para la enseñanza; sin embargo, lo cierto es que no es posible comprender las líneas actuales que impulsan la enseñanza moderna sin recurrir a las aportaciones del constructivismo, como es mencionado por Julio Sanabria.

Tradicional: El Modelo de transmisión o perspectiva tradicional concibe la enseñanza como un verdadero arte y el profesor como un artesano, donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del "alumno", siendo el centro de la atención en la educación tradicional. Dentro de esta concepción educativa, se pueden distinguir dos enfoques principales: el enfoque enciclopédico y el comprensivo. En ambos enfoques se da gran importancia al conocimiento relacionado con otras disciplinas, en su modo de transmisión y presentación, el conocimiento que adquiere el alumno se deriva del saber y de la experiencia práctica del maestro, quien pone sus facultades y conocimientos al servicio del primero. En esta perspectiva, el aprendizaje es la comunicación entre emisor (maestro) y receptor (alumno), a partir de la comprensión y la relación con sentido de los contenidos, según Zubiria (1994).

Desarrollista: Su finalidad consiste en que el estudiante, de manera progresiva y secuencial, desarrolle su nivel intelectual de acuerdo con sus propios intereses y condiciones. El papel del profesor, dentro de este tipo de pensamiento pedagógico, consiste en establecer un ambiente de aprendizaje lleno de experiencias que le permitan al estudiante fundamentar el desarrollo de sus estructuras mentales.

Conductista: Consiste en el desarrollo de un conjunto de objetivos terminales expresados en forma observable y medible, a los que el estudiante tendrá que llegar desde cierto punto de partida o conducta derivada, mediante el impulso de ciertas actividades, medios, estímulos, y refuerzos secuenciados y meticulosamente programados.

En relación con lo anterior, encontramos que en nuestro municipio existe una notable heterogeneidad, y un desorden conceptual y administrativo entre las prácticas tradicionales y las nuevas metodologías, lo que facilita la existencia aún de formas autoritarias en medio del reconocimiento conceptual de la diversidad, y no permite un desarrollo firme de las prácticas educativas inclusivas, además del hiato que hay entre la representación que tienen de sí mismas las instituciones educativas públicas, objeto de nuestra investigación, pues se perciben como muy flexibles curricularmente, pero las prácticas educativas dicen lo contrario en relación con la discapacidad, ya que adoptan enfoques que no posibilitan aprendizajes significativos ni para el estudiante ni el docente.

Entonces, queda para pensar, ¿Cuál es el modelo pedagógico más adecuado que logre que las prácticas educativas inclusivas sean efectivas dentro del proceso educativo de los estudiantes diagnosticados con discapacidad, cuando los modelos pedagógicos que adoptan las instituciones educativas no son más que una fragmentación entre uno y otro?

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FLEXIBILIZACIÓN

La flexibilización curricular es un medio que pretende brindar alternativas pedagógicas que eleven la calidad y pertinencia educativa, pues no se trata de hacer desde la conceptualización hasta la práctica una clase diferente, aislada y mucho menos desfasada de la propuesta curricular, al buscar la implementación de mecanismos que brinden oportunidades de acceso, permanencia y promoción en la escuela.

Desde hace una década, por lo menos, los entes gubernamentales educativos se han propuesto el reconocimiento de la flexibilización como un primer paso para facilitar los procesos pedagógicos y elevar la posibilidad de desarrollo social, de las personas situadas como en discapacidad, pues a falta de criterios unificados, algunos docentes interesados en la temática muestran evidencias de su avance en las prácticas educativas inclusivas, pero a nivel municipal y nacional no son conocidas, pues la falta de reglamentación desde el Ministerio de Educación así lo permite.

Gracias, en parte, a la presión de los sistemas de gestión de calidad traídos del exterior, las adaptaciones curriculares son ya una necesidad sentida desde la administración de las

instituciones que obliga a los docentes a ejecutarlas, pues, la capacitación, como otra de las categorías emergentes de nuestra investigación, es una sincera preocupación de los directivos-docentes, que se queda como ideal, dadas las dificultades de toda índole que afronta nuestra realidad nacional, en medio de los esfuerzos individuales y escasos de docentes preocupados, que casi nunca obtienen el respaldo debido.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente proyecto de investigación denominado “Prácticas de educación inclusiva en tres instituciones públicas del municipio de Itagüí: Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal de Itagüí”, hace parte del análisis de tres debates, que para los investigadores son fundamentales: el de la concepción contemporánea del sujeto, el del paradigma educativo de la inclusión y los debates sobre las prácticas pedagógicas que se realizan en Colombia, especialmente en el municipio de Itagüí. En ellos, pretendo mostrar cuáles son las prácticas inclusivas que se perciben en tres instituciones educativas públicas de este territorio, cómo se perciben los sujetos desde los aspectos político, social, psicológico, para establecer si tales prácticas se corresponden con las establecidas por la ley y se aplican en el sentido del interés por ese “otro”, al cual le damos el apelativo de incluido.

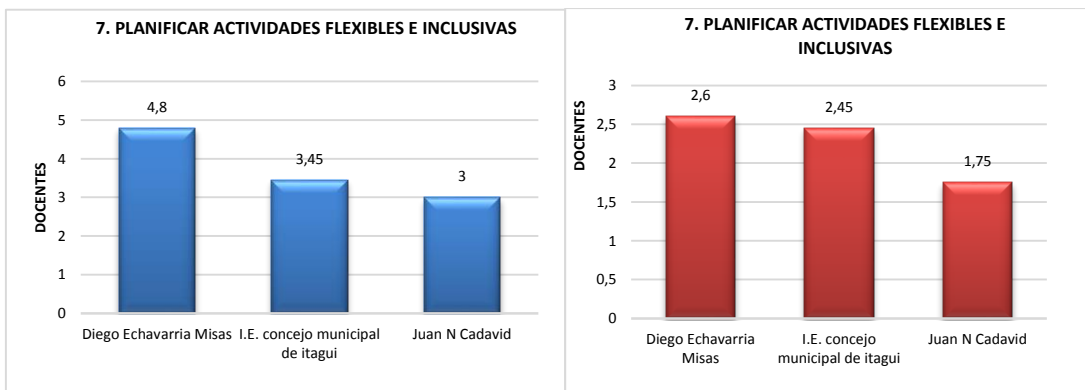
Aspecto Cuantitativo

A partir de encuestas con preguntas cerradas a docentes del municipio, se pudo encontrar lo siguiente. A partir del tema “Planificación de actividades flexibles e inclusivas” (aspecto 7), el 75% del promedio de los docentes preguntados consideran este indicador de variable como importante y el 45% considera que se aplica lo cual se observa en el siguiente gráfico.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS:

NIVEL DE IMPORTANCIA

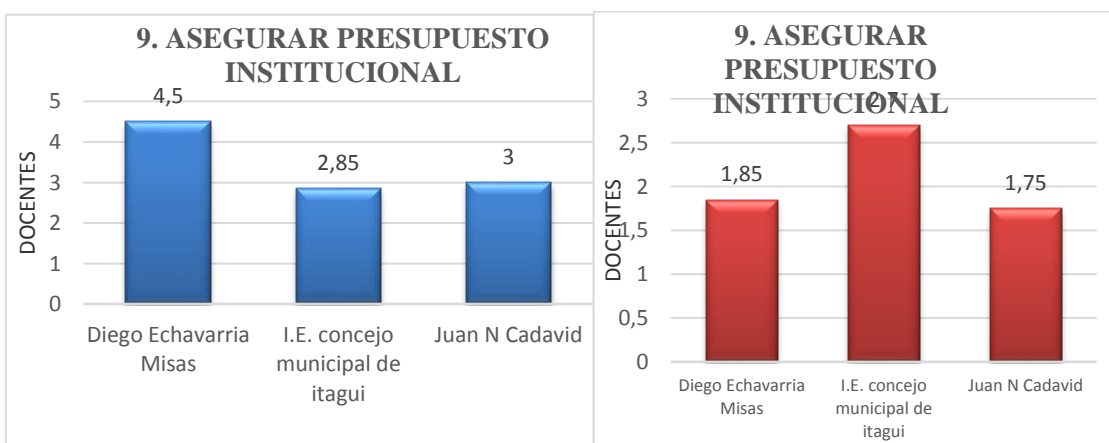
GRADO DE APLICACIÓN



Para el indicador de variable 9 (Asegurar presupuesto institucional), el 69% del promedio de los docentes consideran este aspecto como importante, mientras el 42% de ellos considera que se aplica; se observa entonces, que corresponde al porcentaje más bajo con relación al nivel de importancia, mientras el grado de aplicación demuestra que en nuestras instituciones todavía no se consigue llevarlo a la práctica, como se representa en el siguiente gráfico.

NIVEL DE IMPORTANCIA

GRADO DE APLICACIÓN



Las valoraciones en la categoría de prácticas educativas se salen de la tendencia descrita en otras categorías dentro de la investigación, pues en los aspectos de planificar actividades flexibles e inclusivas y asegurar presupuesto institucional, los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid le otorgan más importancia que en el Concejo Municipal. Con relación a la aplicabilidad se destaca que, precisamente, son los docentes del Concejo Municipal de Itagüí quienes otorgan mayor valoración para la aplicación, aunque en el grado de poca aplicación con

tendencia al grado medio de aplicación, en relación a la Diego Echavarría Misas y la Juan Nepomuceno Cadavid, que consideran que no se aplica.

En relación al nivel de importancia, los docentes de la Diego Echavarría Misas consideran todos los aspectos analizados como muy importantes, los docentes del Concejo valoran los aspectos considerados entre el rango de muy importante y medianamente importante, excepto asegurar presupuesto institucional, que es al que le otorgan valoración de poco importante, con tendencia a mediana importancia; y, por último, son los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid los que consideran de menor importancia a los aspectos analizados, pues valoran los aspectos en un rango de mediana a poca importancia, siendo los aspectos de menor valoración establecer vínculos con la comunidad y monitorear el accionar institucional.

Para el grado de aplicación, los docentes de la Diego Echavarría Misas otorgan rango de valoración entre medianamente se aplica y no se aplica con tendencia a poca aplicación, consideran que el aspecto que menos se aplica es asegurar un sistema de apoyo, seguido de asegurar presupuesto y garantizar accesibilidad.

Para los docentes del Concejo Municipal de Itagüí el rango de aplicabilidad oscila entre muy aplicado y no se aplica, siendo el aspecto de mayor aplicabilidad monitorear el accionar institucional, y el de menor aplicabilidad planear actividades flexibles e inclusivas. Los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid, por su parte, otorgan un rango de aplicabilidad entre poco se aplica y no se aplica, siendo el aspecto más aplicado tener una filosofía en formación inclusiva y el menos aplicado monitorear el accionar institucional, seguido de garantizar la accesibilidad.

En consecuencia, las instituciones donde los docentes le otorgan mayor importancia es en su orden la Diego Echavarría Misas y el Concejo Municipal de Itagüí, mientras los docentes de la Juan Nepomuceno Cadavid, consideran todos los aspectos en menor grado de importancia que las dos instituciones nombradas; en cambio, para el grado de aplicación, los docentes del Concejo Municipal le otorgan mayor grado de aplicabilidad que la Diego Echavarría Misas y la Juan Nepomuceno Cadavid. Por último, la menor valoración tanto para el nivel de importancia como para el grado de aplicación la otorgan los docentes de la institución Juan Nepomuceno Cadavid.

En los ocho aspectos analizados en las gráficas se observa la misma tendencia para los niveles de aplicación, es decir, curva creciente con la mayor área distribuida en los niveles bajo de valoración, contrario a los niveles de importancia, lo cual conlleva a concluir que, en las tres instituciones analizadas, más del 60% de los maestros consideran que todos los aspectos analizados son importantes, aunque sea poca la aplicabilidad dada en las instituciones.

Esta valoración por parte de los docentes, que son las personas en mayor contacto con este tipo de población, nos permite inferir que, aunque estén los decretos y las leyes, los indicadores de variables analizados apuntan a que en las comunidades educativas estudiadas, y ellas en representación del municipio, no se aplican las medidas necesarias para culminar estos objetivos fijados desde la ley con las necesidades sociales implicadas.

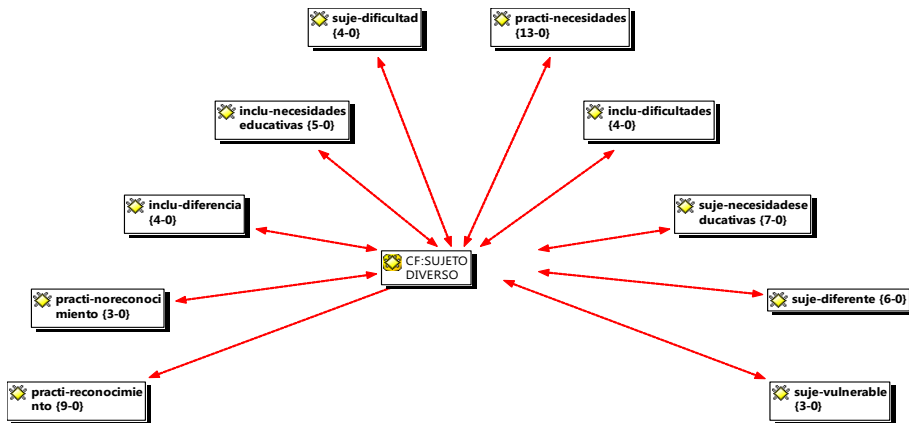
Aspecto cualitativo

Producto de nuestra investigación, mediante entrevistas con preguntas abiertas a directivos-docentes, bajo la herramienta Atlas Ti, se encontró que la definición de discapacidad, en general, es reconocida por las tres instituciones de educación pública del municipio, pues es definida como un factor físico o cognitivo que presentan los estudiantes a través de un diagnóstico médico-psicológico.

Ello es importante para nuestro estudio porque el reconocimiento de la misma es un primer paso para permitir un proceso pedagógico flexible y una mejor adaptación en las prácticas educativas, lo que conlleva una mejor posibilidad de desarrollo social.

El reconocimiento del concepto necesidades educativas especiales todavía es notorio y hace parte de los planes educativos institucionales (PEI), donde presenta una mayor apropiación conceptual en algunas instituciones que en otras, pues con éste se hace más propicio el fortalecimiento de una flexibilidad curricular que facilite atender a este tipo de población.

Figura 1 Familia Sujeto

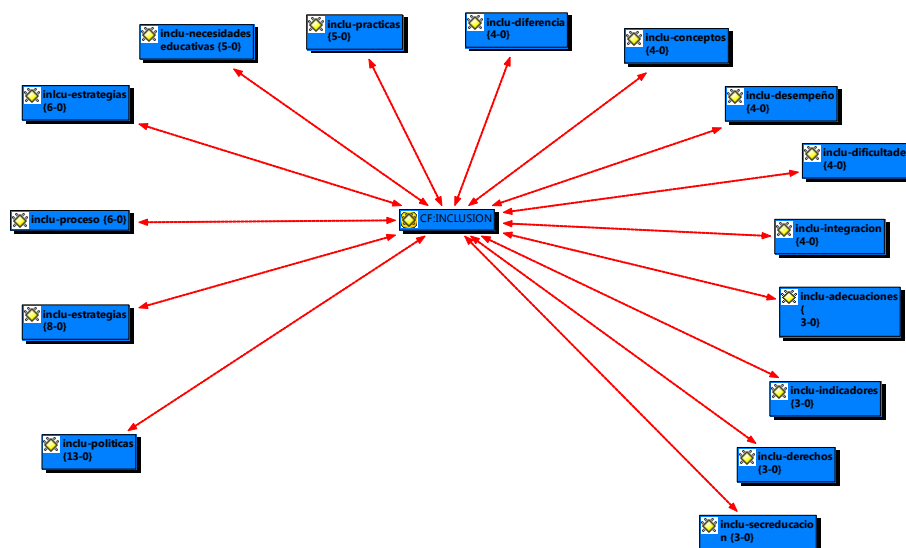


Sin embargo, es perceptible que el desarrollo del concepto de diversidad, tanto desde el punto de vista filosófico como educativo, no se ha afianzado en nuestras instituciones educativas, pues la diferencia desde la discapacidad aún se relaciona con el déficit, lo que le falta a la normalidad. Desde el concepto educativo de la inclusión es fundamental reconocer un aumento progresivo en el reconocimiento jurídico y social de su existencia, pero, a la vez, se puede rastrear la poca aplicabilidad que hasta ahora se le da al mismo en términos institucionales y pedagógicos.

En las últimas décadas, los sucesivos gobiernos nacionales, quizás por presiones internacionales, han actualizado y mejorado las posibilidades de acceso jurídico al reconocimiento de la discapacidad y la inclusión, lo que implica un mayor desembolso económico y un aumento progresivo en las leyes que el marco constitucional permite. Esto, involucra la creación de índices de inclusión, por ejemplo, donde se hace palpable la existencia de su reconocimiento.

Llegados a este punto, un resultado llamativo es la confusión conceptual que los directivos-docentes todavía tienen sobre los conceptos de integración e inclusión en términos educativos, ya que aún se ven aulas especiales, apoyo de intérpretes e instituciones privadas u oficiales como las UAI (unidades de atención integral), y donde se cree que la inclusión es matricular a un estudiante en un sistema educativo, cualquiera que sea su condición, como que la integración es llevarlo a un aula con otros jóvenes que son “normales”.

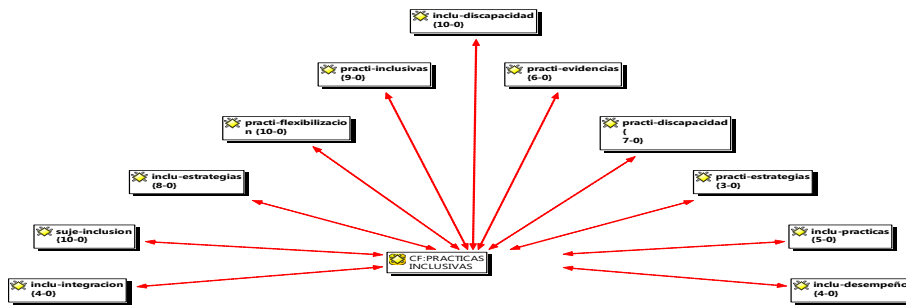
Figura 3 Familia Inclusión



En relación con los modelos pedagógicos, existe una notable heterogeneidad y la pretensión de llevarlos a la práctica educativa, pero todavía persiste un desorden conceptual y administrativo entre lo tradicional y las nuevas metodologías, lo que facilita la existencia aún de formas autoritarias en medio del reconocimiento conceptual de la diversidad, y no permita un desarrollo firme de las prácticas educativas inclusivas. Según lo anterior, otra característica a resaltar es que hay un hiato entre la representación que tienen de sí mismas las instituciones educativas públicas, objeto de nuestra investigación, pues se perciben como muy flexibles curricularmente, pero las prácticas educativas dicen lo contrario en relación con la discapacidad, ya que adoptan métodos que no son aprendizajes significativos ni para el estudiante ni el docente.

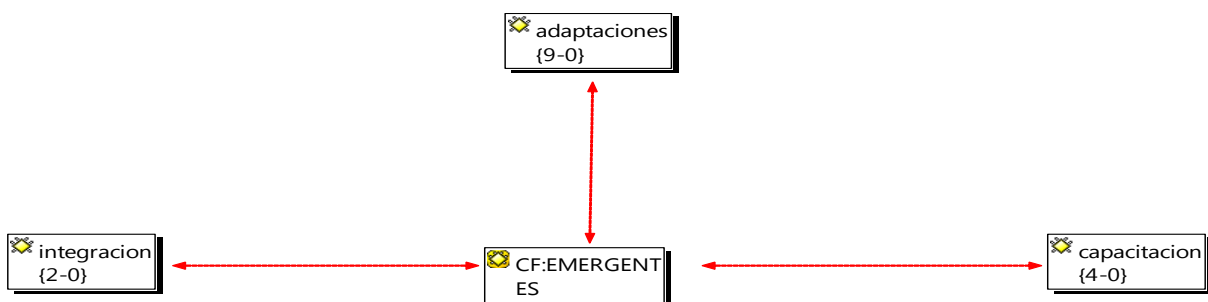
Sin dejar de reconocer, que a pesar de la falta de criterios unificados, algunos docentes interesados en la temática muestran evidencias de su avance en las prácticas educativas inclusivas, pero a nivel municipal y nacional no son conocidas, pues la falta de reglamentación desde el Ministerio de Educación así lo permite.

Figura 3 Familia Prácticas Inclusivas



En cuanto a las categorías emergentes, producto del trabajo con la herramienta Atlas ti, podemos enunciar que en nuestras instituciones educativas es notable la necesidad de implantar adaptaciones curriculares que verdaderamente hagan viable en la práctica el reconocimiento de la discapacidad y la inclusión, como parte del proceso de desarrollo social de estos estudiantes, los resultados se pueden observar en la siguiente figura.

Figura 4 Emergentes



Resultado de las encuestas realizadas a directivos docentes en tres instituciones educativas Diego Echavarría Misas, Concejo Municipal de Itagüí y Juan Nepomuceno Cadavid del municipio de Itagüí

Y a pesar de la existencia de manuales de convivencia, de proyectos educativos institucionales que se pretenden inclusivos, donde hay un reconocimiento a la existencia de los

derechos, como categoría emergente, se hace preciso establecer de una manera más completa la noción práctica de los mismos, junto a la idea de inclusión, porque este empoderamiento tiene que ir más lejos de la discapacidad y la discriminación, para conseguir que los ciudadanos colombianos sean parte activa de los procesos sociales y la solución racional de sus conflictos. La última categoría emergente es la integración, pues en nuestras instituciones todavía se le menciona con demasiada frecuencia cuando se relaciona discapacidad y prácticas educativas. Es recurrente la confusión conceptual entre inclusión e integración, donde queda clara la manifiesta falta de preparación al respecto.

CONCLUSIONES

Según lo observado en la investigación sobre las prácticas educativas de tres instituciones educativas del municipio de Itagüí, se puede concluir lo siguiente:

- El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, caso específico de los estudiantes con discapacidad es un primer paso para conseguir en nuestro país procesos pedagógicos flexibles, que conlleven una mejor adaptación a las prácticas educativas, lo que redundará en una mejor posibilidad de desarrollo social.
- El gobierno actualmente ha mejorado las posibilidades de acceso jurídico al reconocimiento de la discapacidad y la inclusión.
- Es notable la existencia heterogénea de los modelos pedagógicos, pero es inminente el desorden conceptual entre lo tradicional y las nuevas metodologías lo cual no permitirá el desarrollo firme de las prácticas educativas inclusivas.
- Las instituciones objeto de nuestra investigación son percibidas como flexibles, pero en realidad sus prácticas educativas inclusivas muestran lo contrario en relación con la discapacidad, pues sus métodos no son significativos para el estudiante ni para el docente.
- Aunque algunos docentes muestran evidencias de los avances en las prácticas educativas inclusivas estas no son tan reconocidas pues falta un reglamento unificado que las haga visibles y sirvan de apoyo para otros.

- Es necesario implementar adaptaciones curriculares que hagan viable en la práctica educativa el reconocimiento de la discapacidad y la inclusión como parte del proceso del desarrollo social de los estudiantes.
- Es notable la necesidad de capacitación para los docentes, lo cual debe ser apoyado desde la administración de las instituciones pues no hay un respaldo claro que brinden cobertura a dichas necesidades.

El establecimiento de los derechos de los estudiantes y más aún de aquellos en condiciones de discapacidad debe ser uno de los temas con más empoderamiento en las instituciones educativas

BIBLIOGRAFÍA

Astorga, L. F. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes*.

López Melero, M. (2002). “Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización” en *Equidad y calidad para atender a la diversidad* Pp: 14. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Skliar, Carlos (2005). *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)*. En Frigerio, Graciela y Skliar, Carlos, *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados* (pp.11-31). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Soto, N (2007). Tesis doctoral sobre “La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión”. Univ. Manizales – Cinde.

Recuperado en <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>. (14-10-03).

Recuperado http://www.inclusioneducativa.org/content/.../PROCESO_HISTORICO.doc

Recuperado <http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.jY4ODbxR.dpbs>



PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

**DEL CONCEPTO DEL SUJETO HOMOGÉNEO A LA COMPRENSIÓN DEL
SUJETO DIVERSO**

**PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TRES INSTITUCIONES PÚBLICAS
DEL MUNICIPIO DE ITAGÜÍ: JUAN NEPOMUCENO CADAVID, DIEGO
ECHAVARRÍA MISAS Y CONCEJO MUNICIPAL DE ITAGÜÍ.**

ERIKA CASTAÑO CORTÉS

ASESORA

NORELLY SOTO BUILES

UMZ 22

SABANETA

2015

RESUMEN

El paso del concepto del sujeto homogéneo a la comprensión del sujeto diverso nos permite comprender e interpretar las diversas facetas del sujeto, construidas a partir de la interacción con el otro, la cual permite la comprensión de sí mismo- la identidad-.

Este artículo enmarcado en el reconocimiento del otro, forma parte del proyecto de investigación prácticas de educación inclusiva en tres instituciones públicas del municipio de Itagüí: Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría Misas y Concejo Municipal de Itagüí, dirimido en la categoría del sujeto ya que busca que los docentes y directivos docentes de las instituciones que participan comprendan que cada sujeto es un ser único, que desarrolla potencialidades distintas, implicando que cada estudiante sea tratado acorde a sus necesidades educativas, desde su individualidad; desde de la percepción de docentes y directivos docentes.

La investigación tuvo dos momentos: uno cualitativo en el cual la información emerge de las entrevistas a directivos docentes y uno cuantitativo obteniendo los datos con encuestas aplicadas a los docentes tomando herramientas de la teoría fundamentada Glaser y Strauss (1967), para desde allí construir teoría por medio del análisis de estos datos en búsqueda de interpretar la información a partir de los hallazgos sustentados y algunos acercamientos conceptuales.

El artículo pretende develar la situación real de las prácticas educativas en el Municipio de Itagüí, para ayudar a fundamentar una propuesta que permita la transformación de dichas prácticas en el Municipio, como aporte significativo a la transformación del sujeto diverso.

Palabras claves: Sujeto, discapacidad, diversidad, inclusión, NEE.

ABSTRACT

From homogeneous subject step concept to understanding the diverse subject it was intended to interpret the various facets of the subject, constructed from interaction with others, allowing self-

understanding, in recognizing the other is framed in the category subject is part of exercise research project that Include Education Practices in three public institutions in the municipality of Itagui: Juan Nepomuceno Cadavid, Diego Echavarría City and Council municipality of Itagui.

This article is part of the proposed methodology for carrying out the joint practice with application tools grounded theory, seeking to interpret information from the findings supported the conceptual.

This article aims to unveil the real situation of educational practices in the Municipality of Itagui, to help support a proposal that allows the transformation of such practices in the municipality, as significant to the transformation of diverse subject contribution.

Keywords: Subject, disability, diversity, inclusion, NEE.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación Prácticas Educativas Inclusivas de tres instituciones públicas del Municipio de Itagüí, Diego Echavarría Misas, Concejo Municipal de Itagüí y Juan Nepomuceno Cadavid, se encuentra enmarcado en tres categorías: sujeto contemporáneo, inclusión y prácticas educativas, en él se pretende establecer, describir y comprender cuáles son las prácticas educativas inclusivas de las tres instituciones educativas públicas, tratando de lograr una perspectiva más precisa de dicho fenómeno.

Así mismo, en la categoría de sujeto contemporáneo, saber si hay un verdadero reconocimiento a su diversidad, qué se entiende por integración e inclusión por parte de los directivos docentes y docentes de las comunidades educativas designadas, cuáles son las percepciones que se presentan a partir del reconocimiento de estos estudiantes como sujetos y los derechos implicados a partir de dos momentos de estudio, un momento cualitativo en el cual se aplicó entrevistas a saturación a los directivos docentes de las tres instituciones mencionadas y un

momento cuantitativo a través de encuestas a una muestra de la población docente, proporcional al número de docentes de esta institución aplicada de forma aleatoria.

La información extraída del cruce de estos momentos, servirá como base para elaborar teorías apoyadas en los principios de la teoría fundamentada.

El contenido del artículo se desarrolló en tres partes:

1. Del sujeto del discurso a la alteridad del sujeto contemporáneo, amarrado a subjetividades.
2. El Sujeto contemporáneo
3. Alteridad del sujeto amarrado a subjetividades.

En el sujeto contemporáneo se resignificó el concepto de sujeto a partir del concepto de alteridad mostrando la fragilidad de ése sujeto desde de la identificación de nuestras debilidades, y en el sujeto del discurso encontraremos como estos conceptos han variado con el proceso histórico.

EL SUJETO DEL DISCURSO.

Los hechos históricos se desarrollan con relación a tres variantes, espacio, tiempo y el sujeto. El sujeto histórico como una de sus coordenadas se define en dos aspectos diferentes, pero complementarios, de la relación que los seres humanos tienen con la historia.

En primer lugar, por “sujeto histórico” se entiende a los hechos desarrollados por el sujeto en la historia, quién o quiénes hacen la historia varía de acuerdo al objeto de estudio, así como del punto de vista de quien adopta analiza los hechos determinando la importancia del sujeto participe. Romero (1997) afirmó que “la antropología enseñó a pensar en términos de etnias o comunidades, y la ciencia política ayudó a entender que el propio Estado tiene una lógica y autonomía tal que puede convertirse en sujeto histórico” (p. 1) En segundo lugar, la noción de sujeto histórico se refiere a quienes reciben la historia.

En ese sentido, todos somos sujetos históricos porque la historia incide en las sociedades del presente y, como miembros de esas sociedades, la historia nos determina de muchas maneras, heredamos problemas que vienen del pasado, formas de pensamiento, desarrollos científicos y tecnológicos, rasgos culturales, tradiciones y costumbres, así como formas de organización política, económica y social que definen nuestra identidad y nuestra vida en comunidad. Actuamos y vivimos en la historia porque somos depositarios del pasado, pero también hacemos historia porque somos agentes activos de nuestro tiempo e incidimos en nuestro entorno (Santos, 2015, párr. 5).

Si tomamos conciencia de que nuestras determinaciones transforman nuestro entorno y asumimos nuestra responsabilidad como sujetos históricos, estaríamos contribuyendo a la construcción de un mejor futuro, en el cual todos tenemos desde el derecho a la igualdad y al reconocimiento de la diferencia a desarrollarnos en la medida de las posibilidades individuales, inherentes por naturaleza al sujeto humano.

Las limitaciones en los sujetos no son las mismas y no los impactan de la misma forma, igual que la manera de enfrentar los problemas, su reacción, su contigencia del entorno, sus medios económicos, su carácter, ni la manera de vivir su condición. Esto se debe a que son sujetos únicos e irrepetibles, envueltos en esa condición de discapacidad -limitación y restricción, profundo desafío de vida- que afectó en su funcionamiento y desarrollo.

En este sentido Palacios (2008) afirmó:

Que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, parece en la actualidad ser una afirmación no factible de ser cuestionada. Sin embargo, hasta tiempos no muy lejanos, la mirada hacia la discapacidad partía desde una concepción caritativa, que no llegaba a comprender la complejidad social de este fenómeno. Ello sin duda es el resultado de una historia de persecución,

exclusión, y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde tiempos muy lejanos (p. 25).

Más allá de las discapacidades está el ser, sujeto de derechos y deberes, las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades que todas las personas, alimentarse, higienizarse, educarse, recrearse, trabajar, amar y ser amadas, ejercer su vocación y su sexualidad, etc.

“Son necesidades que requieren ser acompañadas o complementadas, a través de la historia incluso con la fuerza de la ley para ser satisfechas” (Pantano, 2002, p. 1). Es así como el término evolucionó entendiendo que sus capacidades, alguna o algunas son afectadas o aminoradas, por eso se habla de “discapacidad”, como parte de la diversidad humana. Esta condición humana a través de la historia nos compete como partes de la sociedad, esa comunidad humana donde la puesta es ser cada vez más inclusivos en nuestras prácticas educativas.

EL SUJETO CONTEMPORÁNEO

Algunos movimientos sociales provocaron desde mediados del siglo XX un cuestionamiento sobre el modelo de representación de los sujetos en la Modernidad, desde disciplinas como la Filosofía y la Sociología. Touraine y Pons (1996), Fraser (1997), Foucault (1986), Derrida (2001), Lyotard (1999), que preparan el terreno para el surgimiento de identidades flexibles y sujetos múltiples; la visión intercultural y multicultural –con Kymlicka y Walzer-, basados en el reconocimiento de las diferencias y el concepto de inclusión; mientras, otras se fundan en el reconocimiento y la diferencia –Taylor, Fraser, Honneth-, reconocimiento que sustenta la diferencia como extensión de la igualdad; o la de la inclusión del otro -Habermas-, que apuesta por una teoría de la moral y del derecho con un universalismo comunicativo altamente sensible a la diferencia (Soto, 2007, p. 324).

Es así, como cada sujeto en su interactuar se conforma socialmente como parte de una estructura a partir de los criterios desarrollados en el transcurso de sus vivencias:

La imagen que tenemos de quiénes somos y por qué vivimos juntos configura nuestras ideas sobre los principios políticos que deberíamos elegir y las personas que deberían participar en su elección. Los seres humanos formamos grupos según las afinidades, estableciéndose criterios de convivencia y las leyes que rigen dichos grupos Nussbaum (2006).

Nussbaum (2006) consideró tres problemas, defendiendo el enfoque de las capacidades, basada en ideas de Kant y el concepto del beneficio mutuo:

1. La justicia hacia las personas con discapacidad física y mental, es decir personas en estado de diferencia hasta ahora no tratadas por la sociedad en el derecho de igualdad, donde para solucionar esta situación es necesario un cambio de pensamiento y cooperación social en búsqueda del beneficio mutuo, reformulando las estructuras teóricas.
2. Globalizar la justicia, para que en todos los lugares del mundo las opciones de vida de las personas sean las mismas, el derecho a desarrollarse, convivir, laborar, asistir y ser asistido en condiciones de vulnerabilidad entre otros, sin que se interpongan los límites territoriales.
3. La justicia hacia los animales no humanos, tratar con respeto a las demás especies con que coexistimos, permitiendo su libertad e independencia, sin destruir su hábitat, pues tienen el mismo derecho que los humanos a desarrollarse en el mundo que compartimos.

Así, desarrolló la idea de que la dignidad humana no es una propiedad personal como la razón y otras habilidades específicas, ni un valor independiente de las capacidades, sino que existen algunos principios políticos relacionados con las capacidades que articulan parcialmente el concepto de una vida digna según la visión humana (Nussbaum, 2006, p. 186).

Encontró, a partir de su estudio sobre la Teoría de la Justicia de John Rawls (1971), que los principios políticos básicos son el resultado de un contrato social, donde los intereses del ser

humano se resuelven a través de la constitución de una sociedad política, en la que prima la ley y la autoridad constituida (Nussbaum, 2006, p. 30). Estas políticas se desarrollan según las conformaciones sociales, de acuerdo a ello se crean los conceptos de equidad e igualdad.

Todos por naturaleza somos iguales, pero la formación de regímenes son la fuente de diferencias sociales y políticas. Nussbaum (2006), argumentó que Rawls, al comentar a David Hume, plantea que la justicia depende en ocasiones de algunas circunstancias, es así como en la formación del sujeto humano, aquel diferente que por condiciones políticas y sociales está inmerso en el mundo globalizado de hoy, y pese a que socialmente se reconoce su derecho a desarrollarse en las mismas condiciones de sus pares “normales”, aún carece de las circunstancias políticas y sociales propicias que potencien su desarrollo humano, porque muchos no han trascendido la barrera paradigmática del significado del otro como ser igual en sus propias condiciones, porque aún cuesta reconocer las capacidades del otro en su mismidad.

Es así como aún hoy, se percibe una sociedad inequitativa pues aunque se reconoce la diversidad en las instituciones, los educandos no son tratados desde las necesidades individuales y quienes manejan el poder siguen interesados en perpetuar la conceptualización conveniente a los intereses que mueve la globalización en términos de la estandarización de la educación al servicio del mercado laboral utilitarista.

En el engranaje de la vida el estado promueve el desarrollo de todo sujeto humano capaz de servir a las condiciones del mercado, pero cuesta la inversión de aquellos sujetos humanos cuyas condiciones particulares requieren adecuaciones locativas y personales, que salen del común para desarrollar estas actividades, entonces la posición cómoda para la sociedad es integrarlos a los espacios comunes pero no hay una ocupación verdadera que los asista para incluirlos socialmente (Nussbaum, 2006). “La justicia es, entonces, una convención cuya utilidad está directamente relacionada con las circunstancias, físicas y psicológicas, en las cuales nos encontramos”

(Nussbaum, 2006, p. 63). “Los muy débiles mental o físicamente, no forman parte de la sociedad política, ni son sujetos de justicia” (Nussbaum, 2006, p. 65); si dentro de sus condiciones no pueden ejercerla o desconocen la vulneración de sus derechos que les impide el ejercicio de apoyarse en las herramientas jurídicas a través de las cuales puedan hacer valer sus derechos.

Pero hoy, la realidad es otra a pesar de que tanto docentes como directivos docentes son conscientes de la necesidad un trato justo para los educandos considerando al otro desde la individualidad, donde para reconocerse en la interacción social se establezcan relaciones incluyentes, no se da el paso entre el deber ser y el hacer, pasando de la teoría a la práctica, haciéndose necesario continuar la búsqueda del puente que permita pasar de la integración a la inclusión. A través de la historia ya se consideraba que las personas con discapacidad en una organización social no discriminatoria, podían lograr importantes desarrollos productivos, cuando eran atendidos dentro de las condiciones de justicia. Nussbaum (2006) sostuvo que “es una proyección de nuestras ideas sobre la inclusión” (p. 129), la forma como adecuamos los espacios públicos para integrar en relación de igualdad a quienes tienen diferencias físicas o mentales, que ello obedece a razones estrictamente económicas.

Actualmente, hay una transformación del concepto de desarrollo, entendido como el paso del desarrollo económico al desarrollo humano, donde las instituciones estatales son entes fundamentales en la defensa y respeto del desarrollo de las capacidades humanas (lo que Rawls denominaba la estructura básica), que deberían estar orientadas a promover el bienestar en los ciudadanos, dando a los sujetos facultades para aprovechar la existencia de estos ámbitos.

Desde otro punto de vista, el filósofo Zemelman (2011) en su libro “Los horizontes de la razón III, visualizó el sujeto desde las relaciones de orden, movimiento y caos, donde afirma que son conceptos en tensión. Zemelman (2011), trató de liberar el pensamiento de un concepto de realidad que es externa al sujeto, concepto de realidad histórica, donde el sujeto pasivo se pierde

en la noción progresiva de tiempo, donde el futuro es un cálculo previsible. Pensar en movimiento es pensar en tiempo, son tiempos largos los que ayudan a ver el proceso histórico, es decir el transcurrir de la vida.

Para el autor, la autonomía juega un papel fundamental pues, la define como “la capacidad de leer el orden social, ya sea para someterse a éste, o bien para reconocer en lo dado potencialidades que se puedan transformar en la práctica” (Zemelman, 2011, p. 35), “implica ver lo potenciable como capacidad refleja del movimiento interno del sujeto, como expresión de su capacidad para asumir su historia” (Zemelman, 2011, p. 65), para lograrlo debemos desarrollar la capacidad de significar los espacios de los sujetos dándole predominio a la relación sujeto-sujeto, en oposición a la relación sujeto-objeto. Lo que en el plano del razonamiento se traduce en darle “preeminencia al proyecto por encima de la causa” (Zemelman, 2011, p. 140).

Los cambios globales y sociales dependen de la conformación de grupos locales, que son quienes crean las políticas de cambio, en donde la inclusión de todas las dimensiones enriquece el análisis coyuntural y el diagnóstico con propósito de planificación. No es posible promover ninguna política de desarrollo que ignore lo que se ha llamado la “infraestructura socio-psicológica” (Zemelman, 2011, p. 212).

Para que nosotros como seres humanos podamos interiorizar el respeto por la diferencia, se requiere la conformación de nuevas estructuras que potencien el desarrollo pleno, lograr una sociedad con verdadero sentido de justicia, donde integrar a las personas con discapacidades sea una tarea pública, de planificación pública y con un uso adecuado de los recursos públicos.

Es comprobado que la discapacidad no impide el desarrollo de los sujetos, los cuales en condiciones propicias alcanzan un desarrollo considerable como “normal” o “estándar”, pues todos los seres humanos tenemos diversidad de capacidades y su potenciamiento siempre depende de las condiciones que le facilite la comunidad donde vive.

ALTERIDAD DEL SUJETO AMARRADO A LAS SUBJETIVIDADES

En palabras de Gilles Deleuze para que todo desarrollo tanto personal como individual se dé, es necesario ese otro que me permite verme a mí mismo, es en el compartir de las actividades cotidianas donde en cada una de las etapas de la vida me descubro al ver ese otro distinto y en ocasiones con características similares (Skliar, 2002).

Solo desde lo humano puede explicarse la espacialidad y viceversa, es decir todo cobra sentido, se caracteriza, adopta formas y matices según el ser que ocupa ese espacio, y es así mismo como al observar un espacio determinado podemos identificar características del ser que lo ocupa. Además estableció una reflexión, sobre si el espacio es individual y se definen los límites con el otro, o si por el contrario se intercomunica sin diferencias de límites, pues todos conocidos o no ocupamos este mismo espacio y de manera directa, son nuestras relaciones las que posibilitan el desarrollo no solo individual sino también colectivo (Skliar, 2002).

Skliar (2002), denotó como el ser es cambiante, no solo con relación a otros, sino a sí mismos, según las vivencias particulares y sociales, que permiten en las interrelaciones ser conscientes del otro que también están reafirmando y reafirmandose.

Es en esa búsqueda de sí mismos donde salimos de sí, de nuestro centro y mismidad para el encuentro con otros, en ese trayecto elástico entre la libertad y el control es donde se crean nuevos espacios, porque nuestros vacíos internos siempre están en busca de algo más, para tener razones de continuar (Marinis, 1998).

En cada época de la historia se crean mapas cambiantes de acuerdo al contexto, donde el control se ubica en el centro y hacia la periferia se ubican los sujetos en orden creciente de aceptación, regularización, normalización social, etc. Esta sociedad disciplinar, es el panóptico que mediante los mecanismos de poder ejerce el control de castigar y vigilar haciendo uso de su posición de privilegio (Foucault, 1983).

Cada cultura crea sus propias reglas y quien se desarrolla en ellas las adopta, estableciéndose así los espacios individuales y colectivos que establecen sus propias normas de convivencia dentro de esa cultura (Derrida, 2001).

Para Bhabha (1998), significó reconocer que la diversidad es un proceso de alteridad, es el silencio actual, una forma de mostrar como los seres humanos a veces perdemos nuestra identidad para ser como los demás.

En este discurso colonial, la lógica binaria es una de las formas desiguales de fraccionar el poder, todas las caracterizaciones de los sujetos víctimas de la exclusión (indigencia, homosexualismo, drogadicción, etc.), dentro de esa ambigüedad conllevan a la aniquilación del ser, el otro de la posición binaria permanece escondido en su interior, como paralelo negativo que requiere ser corregido, es así como el primero siempre depende del otro para su autoafirmación (Bauman, 1996, p. 96).

Cómo bien lo expresaron Mèlich, Larrosa y Pérez en la siguiente frase:

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad (Mèlich, Larrosa y Pérez, 1997, p. 98) .

Se debe destacar la necesidad de los opuestos para identificar cada una de las partes, entonces para reconocer la diferencia no se requiere de un espacio multicultural sino de varios espacios multiculturales como manifestación de múltiples formas políticas y culturales donde la alteridad se representa y la diferencia se construya para identificar porque no somos iguales (Mèlich et al., 1997). Es allí donde la tolerancia juega un papel fundamental, en el mismo espacio coexisten otros categorizados, divididos presentándose de igual manera el consumismo, la vigilancia, el maltrato de mendigos, prostitutas, drogadictos, deficientes, etc., que continúan siendo retirados del territorio de alteridad. De acuerdo con Žižek (1998), se puede afirmar que el multiculturalismo es una actitud cultural, donde el respeto es posible si se es distante de la alteridad, que permite fijar la posición local y universal. Para Bauman (1996), la intolerancia se esconde detrás de la tolerancia manifestándose con tal indiferencia donde se acepta a un otro detestable y se le permite por generosidad seguir viviendo.

Mendus (1989), afirmó que ser tolerante sugiere que el otro tolerado (objeto tolerado) sea moralmente y necesariamente censurable, Bauman (1996), reflexionó en cuanto la tolerancia como un mecanismo que reafirma la superioridad frente a otro donde se pausa el conflicto final para acabar con su especificidad, transformarlo, dejar su esencia, dejar de ser, para ser otro aceptado socialmente tolerado olvidándose de sí.

Lo anteriormente expuesto gira en torno a la identidad, monoculturalismo, multiculturalismo, nacionalidad, ciudadanía, donde aparece la esencia histórica del sujeto transformada a través del tiempo. La diversidad es una manifestación de lo externo y la mismidad una manifestación de la interioridad.

Para Levinas y Duque (1993), el otro en cuanto a otro, se torna en un reconocimiento de nosotros mismos, en cuanto mediante las relaciones cotidianas de pares de cada ser, descubrimos quienes son y quienes somos de manera simultánea y espontánea. Ese otro multicultural se debate entre la diversidad y la diferencia ante otro par tolerante que le acepta, le respeta y le reconoce.

Estos dos términos aparentemente semejantes tienen un gran abismo, diversidad es sinónimo de aceptación y reconocimiento de otro como es, y diferencia es sinónimo de otro que aunque coexiste no se acepta y reconoce, se somete, se busca transformar según los requerimientos del sistema.

Gabilondo (2001, p. 193) expresó que “la diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción – de la palabra y de la mirada – que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad (...)”. Es decir, lo diverso y diferente guarda un estrecho lazo, donde es difícil identificar el fin de uno y el principio del otro porque varían para cada sujeto según su percepción del mundo.

Como dice Derrida solo podemos tener relación con nosotros mismos en razón que permitimos que el otro irrumpe nuestra mismidad; ese otro que diverso en todas las formas, es ese otro el límite entre el uno y el otro (Skliar, 2002).

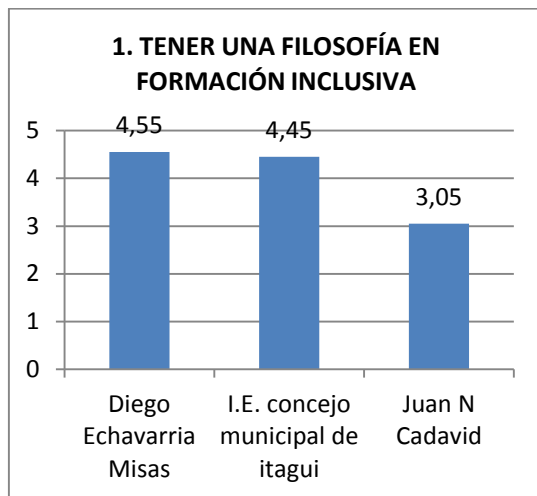
Hallazgos

Momento cuantitativo.

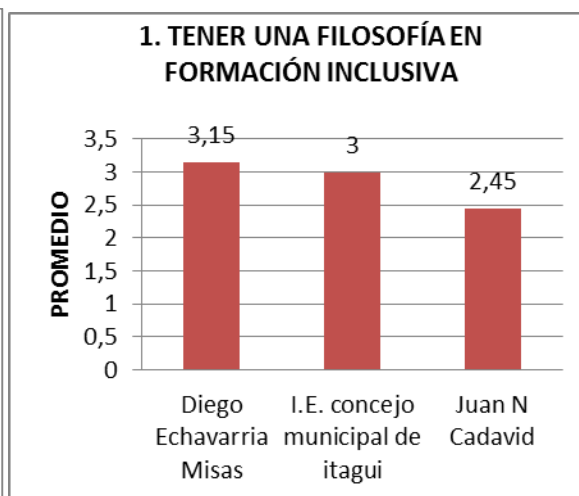
Para facilitar su análisis usamos escala numérica de 1 (menor valoración) a 5 (mayor valoración), donde se valoran los aspectos del nivel de importancia y el grado de aplicación.

La encuesta aplicada cuenta con 8 indicadores de variable con estudio gráfico e interpretativo de los datos obtenidos en las tres instituciones mencionadas.

NIVEL DE IMPORTANCIA

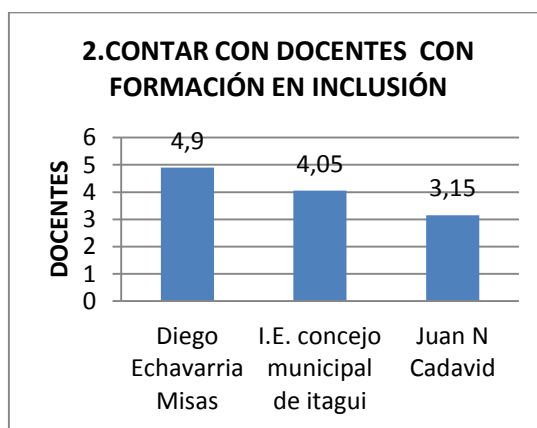


GRADO DE APLICACIÓN

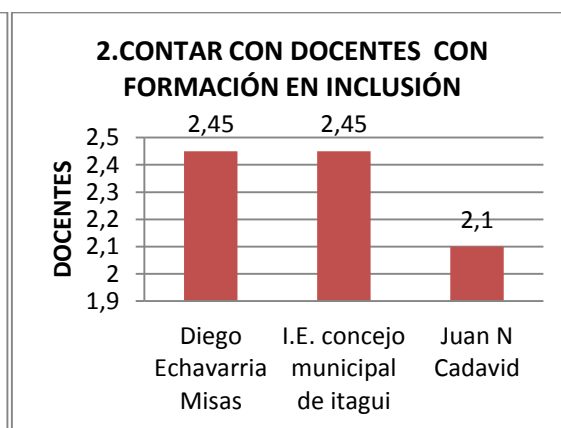


Se observó que para el indicador de variable 1, tener una filosofía de educación inclusiva con relación al nivel de importancia en promedio el 81% de los docentes de las tres instituciones considera es importante, mientras con relación al grado de aplicación el 57% de estos docentes considera que se aplica, es decir se denota una insatisfacción del promedio de los docentes de las tres instituciones con relación en cuanto a que las instituciones cuentan con una filosofía inclusiva como tal, pero no se evidencia en las instituciones.

NIVEL DE IMPORTANCIA



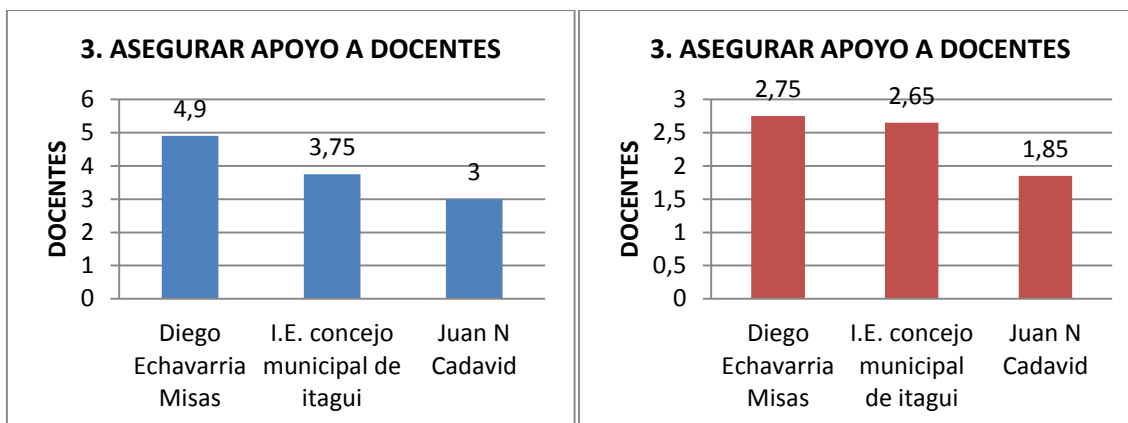
GRADO DE APLICACIÓN



El 81% de los docentes encuestados de las tres instituciones considera que es importante el indicador de variable 2. Contar con docentes formados en inclusión, mientras que el 47% del promedio de los docentes de las tres instituciones considera que se aplica, se observa con relación al indicador de variable anterior (1), que el porcentaje de docentes en el aspecto de aplicación disminuye, es decir hay más aplicación en tener una filosofía de educación inclusiva que contar con docentes formados en inclusión.

NIVEL DE IMPORTANCIA

GRADO DE APLICACIÓN



Para el indicador de variable 3. Asegurar apoyo a docentes el 78% de los docentes encuestados consideran que es importante, mientras que el 48% de ellos considera que se aplica, esto indica si comparamos con los indicadores de variables anteriores que para el aspecto del nivel de importancia al número de docentes disminuye del 81% al 78%, lo cual implica que tener una filosofía de educación inclusiva se aplica más que contar con docentes formados en inclusión y asegurar el apoyo a docentes.

Es indiscutible que los docentes de las tres instituciones consideran que es importante tener claridad institucional frente a la filosofía inclusiva, contar con docentes formados en inclusión y asegurar apoyo a docentes, pero que medianamente o poco se aplican, con mayor grado de aplicación en la Diego E. y el Concejo Municipal que la Juan N. Los factores por los cuales no se aplican de acuerdo al grado de importancia constituyen un gran interrogante para los docentes.

Momento cualitativo

Se obtuvieron las recurrencias a través de la aplicación de las entrevistas a saturación, se ingresó a la herramienta Atlas- ti versión 6, para a través de la codificación de las categorías secundarias evidenciar las recurrencias de estas categorías determinadas inicialmente y las emergentes, se usaron como estrategias investigativas de corte cualitativo- descriptivo, entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, para determinar la concepción de los directivos docentes con relación a la percepción del sujeto contemporáneo en situación de discapacidad y las implicaciones consideradas en cada una de las tres instituciones mencionadas.

Se elaboró una matriz las recurrencias de las categorías secundarias para facilitar la percepción en cuanto a la afinidad o diversidad de los criterios de los directivos docentes con relación a la categoría secundaria del sujeto contemporáneo en situación de discapacidad, para develar las transformaciones en las percepciones del sujeto en condición de discapacidad.

✓ MATRIZ DE CATEGORIAS.

CATEGORÍA PRIMARIAS	CATEGORÍA SECUNDARIAS	PREGUNTAS ENTREVISTA
CONCEPCIONES DE SUJETO	<ul style="list-style-type: none"> - Discapacidad - Necesidades educativas - Diversidad 	1. Cómo definiría usted a los estudiantes con discapacidad.

		<p>2. En el PEI de la institución se reconoce plenamente los derechos de los estudiantes con discapacidad.</p> <p>3.Cuál es la filosofía institucional frente a los estudiantes con discapacidad</p>
--	--	--

En la aplicación de la herramienta de análisis Atlas-ti se obtuvieron como resultados para la categoría primaria concepciones del sujeto 60 recurrencias distribuidas así: discapacidad 33 recurrencias, Necesidades educativas especiales 24 recurrencias y diversidad 3 recurrencias, esto implica que los directivos docentes perciben el sujeto primeramente como un sujeto con discapacidad, más que los requerimientos cognoscitivos que pueda tener, pero es importante que hay una nueva mirada al sujeto desde la percepción de la diversidad es decir se inicia el entendimiento que todos somos diferentes y desde esa diferencia cada uno desarrollamos nuestras potencialidades.

Con una conceptualización equivalente en importancia contextual, pero diversificada desde los puntos de vista o categorías secundarias desde los cuales cada institución interpreta al sujeto, es así como la Diego Echavarría Misas ve el sujeto mayormente desde el concepto de discapacidad y necesidades educativas, el Concejo Municipal mayormente desde el concepto de necesidades educativas y la discapacidad y la Juan Nepomuceno Cadavid definitivamente lo ve desde el concepto de discapacidad, lo cual tiene razón de ser pues la mayor población de sujetos en condiciones de discapacidad de las tres instituciones educativas nombradas se encuentran en la Juan Nepomuceno Cadavid.

No hay mucha diferencia en las tres instituciones en la categoría secundaria de discapacidad, siendo el Concejo Municipal de Itagüí quien menos se apropia del concepto seguido de la Diego Echavarría Misas y por último la Juan Nepomuceno Cadavid quien más lo incorpora, lo cual implica que los directivos docentes de la institución educativa Juan Nepomuceno Cadavid es la institución que mayormente percibe el sujeto contemporáneo desde la discapacidad, más que la Diego Echavarría Misas y más que el Concejo Municipal.

Con relación a las categorías emergentes los directivos docentes de la institución Concejo Municipal de Itagüí consideran que las adaptaciones curriculares son una fuente de apoyo importante en atención a la discapacidad del sujeto contemporáneo, concepto que se abre camino en la Juan Nepomuceno Cadavid y aún no emerge en la Diego Echavarría Misas.

Para la categoría secundaria de Necesidades educativas son los directivos docentes del Concejo Municipal de Itagüí, quienes más consideran las necesidades educativas dentro en atención al sujeto contemporáneo, seguido de la Diego Echavarría que tiene la mitad de estas recurrencias y la Juan Nepomuceno Cadavid que tiene cerca de la tercera parte de las recurrencias del concejo Municipal.

En la categoría secundaria de diversidad se observa que es la que tiene el menor número de recurrencias (3), de las cuales es la Juan Nepomuceno Cadavid quien tiene dos de ellas y el Concejo Municipal de Itagüí con una recurrencia, lo cual implica que los directivos docentes de estas

instituciones ya inician el proceso de concepción del sujeto desde la diferencia, desde la atención a la diversidad, es decir atender los como individuos.

En esta categoría secundaria aparece como categoría emergente capacitación, los directivos docentes del Concejo Municipal de Itagüí, consideran importante capacitar los maestros para atender a la población con necesidades educativas. Esto indica que los docentes directivos del concejo Municipal de Itagüí conciben el sujeto diverso como un sujeto de derechos, lo cual es muy importante, pues se trata al estudiante como otro humano y diverso.

Conclusiones

Con la información obtenida a partir de las encuestas, contrastada con los resultados de las entrevistas, se encuentra que en común se comparte la intolerancia, diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar desigualdades, pues que las instituciones educativas sean inclusivas supone, para profesores y la administración un tortuoso proceso de cuestionamiento con relación a sus propias prácticas y actitudes muchas veces discriminatorias.

Se puede concluir que la educación y la escuela es atemporal y no espacial, donde cada uno puede trascender tantas fronteras como lo desee, en busca del “yo mismo”, de lo real, la indiferencia por el otro siendo parte de lo mismo impidiendo el reconocimiento de sí mismos, donde no hay cabida para el silencio, los gestos y la arbitrariedad, donde encontremos un sujeto receptivo al otro y sus cambios, en ayuda para que ese otro logre sus proyectos, constituyéndose desde su ignorancia, y que reconoce sus limitaciones.

Es evidente que con el paso del tiempo la visión del sujeto se ha transformado en la escuela, permaneciendo en docentes y directivos una insatisfacción por no contar con las herramientas necesarias para mejorar la atención a ese otro, vislumbrando una falta de claridad en las políticas públicas, que permitan el mejoramiento continuo de los estamentos educativos que faciliten dar el salto de la teoría a la práctica, en búsqueda del reconocimiento del ser, desde el ser, para ser.

Con relación al concepto de integración-inclusión docentes y directivos docentes reconocen un proceso de transición entre los términos, pero en el reconocimiento de ese otro, se sigue tratando no basados en la diferencia y particularidad del ser, sino desde la facilidad para maestros y directivos que permita el manejo del sistema en el cual estamos inmersos, es decir, tratados como iguales por que facilita la normalización del proceso educativo.

Aún que hay reconocimiento a la diversidad en cada una de las instituciones, la práctica desarrollada desde las percepciones de maestros y directivos se encuentra en transición de integración a inclusión, no desconociendo que se han incrementado el reconocimiento a ese otro desde sus potencialidades y desde su diferencia.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1996). Modernidad y ambivalencia, las consecuencias perversas de la modernidad. *Barcelona: Anthropos*.
- Bhabha, H. K. (1998). O local da cultura. trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis & Gláucia Rente Gonçalves. *Belo Horizonte: Ed UFMG*.
- Derrida, J. (2001). ¡ Palabra! Instantáneas filosóficas. Madrid, Trotta.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
- Gabilondo, A. (2001). La vuelta del otro. *Diferencia, Identidad, Alteridad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. *London: Weidenfeld and Nicholson*.
- LEY 1618 DEL 27 DE FEBRERO DE 2013. Recuperado <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Levinas, E., & Duque, F. (1993). *El tiempo y el otro*.
- Marinis, D. (1998). P.(1998):«La espacialidad del Ojo miope (del Poder).(Dos Ejercicios de Cartografía Postsocial)». *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de La cultura*.(34-35), 32–39.
- Mèlich, J.-C., Larrosa, J., & Pérez de Lara, N. (1997). La respuesta al otro: La caricia. *Larrosa, Jorge; Pérez de Lara, Nuria (Comps.), Imágenes Del Otro, Barcelona: Editorial Virus*, 153–162.
- Mendus, S. (1989). *Toleration and the Limits of Liberalism*. Macmillan.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Pantano, L. (2004). Discapacidad: la diversidad de la diversidad. *Revista Contacto N° 17*.
- Romero, L. A. (1997). Los sectores populares urbanos como sujetos históricos. *Última Década*, (7), 1.
- Santos, A. (2015). Coloides Portal Académico del CCH.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. o...¿ y si el otro no estuviera ahí. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85–123.
- Soto Builles, N. (2007). Diversidad-inclusión vs transformación. *El Ágora USB*, 7(2), 322–332.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional.
*Jameson, Fredric Y Žižek, Slavoj, Estudios Cults. Reflexiones Sobre El
Multiculturalismo, Buenos Aires, Paidós.*