


**ANÁLISIS DEL SENTIDO Y USO DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA EXISTENTE EN EL LINEAMIENTO DE POLÍTICA DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA SED DEL AÑO 2018.**

CLAUDIA XIMENA ALDANA GUTIERREZ

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA**


**DIRIGIDO POR:
LUZ MYRIAM SIERRA BONILLA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACION
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGIA
BOGOTÁ 2019**


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Análisis de la perspectiva, sentido y uso del concepto de educación inclusiva existente en el lineamiento de política de educación inclusiva de la sed del año 2018
Autor(es)	Aldana Gutierrez, Claudia Ximena
Director	Sierra Bonilla, Luz Myriam
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 91p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Educación inclusiva, Políticas públicas, Educación especial, Inclusión social, Diversidad, Aprendizaje, campo pedagógico, flexibilidad.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado posee como intención establecer un análisis de contenido del lineamiento de política de educación inclusiva, que permita establecer de manera crítica cuales son las perspectivas y posturas inmersas en dicho documento, esto para reconocer sus intenciones y sus alcances.</p> <p>En ese sentido el trabajo espera plantear un análisis en términos de transformaciones usos y sentidos del concepto de educación inclusiva planteado en el LPEI, en esa medida se intenta establecer de qué forma se comprende la misma y cuáles son sus relaciones con otros conceptos que se relacionan con su historicidad en términos de aparición. Así mismo plantear las nuevas implicaciones y características que supone según él, la existencia de una educación inclusiva en el panorama de la educación contemporánea.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

3. Fuentes
Alcaldía de Bogotá . (2012). <i>Reflexiones sobre el enfoque poblacional</i> . Bogotá: Alcaldía de Bogotá. Bogotá Humana.
Bauman, Z. (2008). <i>Los retos de la educación en la modernidad líquida</i> . Barcelona : Gedisa.
Capdevielle, J. (2011). El concepto de Habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. <i>Revista Andaluza de ciencias sociales Dialnet</i> , 31-45.
Centro de investigación en Teorías y prácticas de superación de Desigualdades . (2015). <i>Comunidades de aprendizaje: Aprendizaje dialogico</i> . Barcelona: Universidad de Barcelona. Creative Commons .
González , J., & Vera, M. (2017). <i>LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA ARQUEO-GENEALÓGICA</i> . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Kristeva, J. (1988). <i>El lenguaje ese desconocido; Introducción a la lingüística</i> . Madrid: Editorial Fundamentos.
Lopez Nogero , F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación . <i>Revista educación. 4 Universidad de Huelva</i> , 167-179.
Marin, C. (2014). <i>Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva</i> . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Rubio, D. (2017). El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos coneptos fundamentales . <i>Praxis y Saber</i> , 19-39.
Ruiz, D., & Cadénas, C. (2004). ¿Qué es una política pública? <i>Revista Jurídica Universidad Latina de América</i> , 1-26.
Sáenz Obregón, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. <i>Revista Colombiana de Educación. Redalyc</i> , 275-292.
Satriano, C., & Moscoloni, N. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. <i>Redalyc. Cinta de Moebio</i> , 1-24.
Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2018). <i>Lineamiento de Política de Educación Inclusiva</i> . Bogotá : Alcaldía Mayor de Bogotá .

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

4. Contenidos

Los contenidos de este proyecto están asociados con la explicación y exposición de los conceptos que están vinculados al tema de central del trabajo el cual es la educación inclusiva, los cuales son educación especial, principios de normalización e integración, necesidades especiales, políticas públicas en educación, inclusión social, diversidad y diferencia, enfoques poblacionales y diferenciales, barreras del aprendizaje.


Dichos conceptos están asociados al Lineamiento de política de educación inclusiva tanto a su construcción, como a su análisis, debido a que hacen parte del proceso histórico y social de la existencia de la educación inclusiva como posibilidad.

El análisis del trabajo maneja los siguientes contenidos primero los conceptos que anteceden a la educación inclusiva, segundo el panorama conceptual y discursivo de la educación inclusiva, tercero la diversidad como base de la educación inclusiva, cuarto actores procesos e involucrados y quinto las implicaciones de la transformación estructural de la educación.

5. Metodología

La metodología de investigación de este trabajo es de corte cualitativo y responde específicamente al análisis documental y de contenido, se ha seleccionado dicha técnica debido a que permite analizar documentos a partir de su estructura interna, estableciendo los conocimientos y conceptos centrales que lo fundamentan, por tanto, dar cuenta de sus intereses, intenciones, sentidos y significados, esto para construir una descripción crítica del valor educativo y cultural del texto.

Se ha elegido la técnica de análisis documental y de contenido, porque según Satriano & Moscoloni (2000) permite establecer para el texto dos momentos esenciales en términos analíticos: en primera medida situar al texto como un término técnico a través del cual se hace referencia al registro verbal de un acto comunicativo, y en segunda medida caracterizar al mismo como objeto donde Satriano & Moscoloni (2000) traen a colación a Noam Chomsky a través del cual hacen evidencian que cuando se habla del análisis de un texto se está refiriendo a él como producto u objeto, es decir se realiza el análisis de las palabras que aparecen sobre las paginas, entonces no se incluye ninguna consideración a la forma como se produjo sino su percepción y la forma en que se recibe.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

6. Conclusiones
<p>La perspectiva y uso del concepto de educación inclusiva en el LPEI, se relaciona directamente con la atención a la diversidad lo cual implica un cambio de paradigma en la concepción de la educación y una superación de los principios de integración y normalización desde esta perspectiva.</p> <p>El planteamiento de educación inclusiva planteado por el LPEI pretende alejarse conceptualmente de la educación especial y las necesidades educativas especiales sin embargo como se evidencio en el análisis, existen en la política recursos que se asocian a los aportes de dichos conceptos. La política pretende alejarse de la concepción de inclusión social, no obstante, la formas de comprender los esquemas de inclusión/exclusión analizado desde una perspectiva sociológica particular, alude no solo determinar si un sujeto está incluido o no sino de que maneras se entiende esto como un proceso social, lo que lleva conceptualmente a pensar en la igualdad, concepto que es fundamental para la política. La construcción de la política de educación inclusiva está basada en mayor medida en parámetros internacionales, debido a que uno de sus grandes referentes es la educación para todos, lo cual se encuentra en las políticas de corte internacional debido a que las nacionales están enfocadas en lo poblacional.</p> <p>El objetivo base de la educación inclusiva según el LPEI es la atención a la diversidad, sin embargo, esto entender de una manera transversal, es decir que es a partir de la identificación de la diversidad como característica de todos los seres humanos que se puede superar la noción de lo diferente. La existencia de sujetos diversos en la escuela lleva a repensar las formas en que se construyen los currículos, los planes de estudio y las formas de evaluación lo cual se basa en la flexibilidad, sin embargo, es necesario pensar en este sentido en la desregularización de los procesos de enseñanza. La noción de los enfoques en la política no es entendida desde una perspectiva pedagógica sino política, por tanto, estos se establecen en términos poblacionales y no desde la practica educativa.</p> <p>La educación inclusiva pone en el centro del interés educativo al estudiante y las características de los mismos por tanto educación y aprendizaje se entienden ahora de manera semejante. Los roles de estudiante y maestro cambian en la perspectiva de educación inclusiva se entiende como co-productor de su proceso educativo y al maestro como facilitador del aprendizaje.</p>

Elaborado por:	Claudia Ximena Aldana Gutierrez
Revisado por:	Luz Myriam Sierra Bonilla

Fecha de elaboración del Resumen:	23	10	2019
--	----	----	------

Resumen

El presente trabajo de grado plantea un análisis de contenido del Lineamiento de política de educación inclusiva de la Secretaría de Educación Distrital del año 2018, el cual busca establecer de manera crítica cuales son las perspectivas y posturas inmersas en dicho documento relacionadas con la educación inclusiva, esto para reconocer sus intenciones y sus alcances.

En ese sentido busca analizar las transformaciones usos y sentidos del concepto de educación inclusiva planteado en el LPEI, en esa medida se intenta establecer de qué forma se comprende la misma y cuáles son sus relaciones con otros conceptos que se relacionan con su historicidad en términos de aparición. Así mismo plantear las nuevas implicaciones y características que supone según él, la existencia de una educación inclusiva en el panorama de la educación contemporánea.

La metodología de investigación de este trabajo es de corte cualitativo y responde específicamente al análisis documental y de contenido, se ha seleccionado dicha técnica debido a que permite analizar documentos a partir de su estructura interna, estableciendo los conocimientos y conceptos centrales que lo fundamentan, por tanto, dar cuenta de sus intereses, intenciones, sentidos y significados, esto para construir una descripción crítica del valor educativo y cultural del y las conexiones que guarda con su contexto inmediato de interpretación.

Palabras clave

EDUCACIÓN INCLUSIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL, INCLUSIÓN SOCIAL, DIVERSIDAD, APRENDIZAJE, CAMPO PEDAGÓGICO, FLEXIBILIDAD.

Tabla de contenido

1	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1	Antecedentes de investigación	11
1.2	Justificación y planteamiento del problema	27
1.3	Objetivos	29
1.3.1	Objetivo General.....	29
1.3.2	Objetivos específicos	29
2	MARCO CONCEPTUAL.....	30
2.1	La naturaleza del texto: política pública en educación	30
2.2	El papel de la educación especial y las necesidades educativas especiales y su relación con la educación inclusiva.....	34
2.3	El paso de las barreras a la integración y la normalización	41
2.4	La inclusión en el ámbito de la educación	47
2.5	Educación, diferencia y diversidad: sustento de la educación inclusiva	50
2.6	La educación inclusiva como propuesta pedagógica y educativa	54
2.6.1	La existencia de los enfoques como respuesta a la diversidad	56
2.6.2	Las dimensiones: respuesta a la complejidad.....	57
3	MARCO METODOLÓGICO	58
3.1	Reflexión Epistemológica	58
3.2	Metodología de investigación.....	60
3.3	Unidad de análisis.....	61
3.3.1	Estructura interna del texto	63
3.4	Etapas de investigación.....	69
4	ANÁLISIS.....	71
4.1	La educación inclusiva: sus usos y sentidos en el LPEI 2018.....	71
4.1.1	Implicaciones conceptuales de la existencia de la educación inclusiva	72

4.1.2	La educación inclusiva: actores y procesos involucrados.....	81
4.1.3	Implicaciones practicas del sentido mentado del uso del concepto de educación inclusiva en el LPEI	86
5	Conclusiones.....	89
6	Referencias	91

Introducción

“No es el no querido quien inicia la desafección, sino el que no puede amar porque sólo se ama a sí mismo”.

Paulo Freire

La presente investigación surge a partir de las preguntas e interrogantes que nacen del entrecruce de dos conceptos: educación e inclusión, dicho entrecruce dota de sentido un proceso histórico particular que se evidencia en los deseos, voluntades, aspiraciones y luchas de poblaciones que han sido histórica y socialmente discriminadas o excluidas de la escuela.

En ese sentido y debido a esas demandas que con esfuerzo han realizado las personas pertenecientes a poblaciones especiales, recae en la escuela una gran responsabilidad en la generación de procesos de inclusión en la época actual.

Existen normas y lineamientos formulados por las diferentes entidades del gobierno colombiano que propenden por generar procesos que cimienten las bases de una escuela para todos y todas, los cuales son necesarios y legítimos, como es el caso del “LINEAMIENTO DE POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA”, (en adelante LPEI) el cual fue construido por la Secretaría de Educación Distrital de la ciudad de Bogotá en el año 2018, su intención principal como claramente se expresa allí es la siguiente:

El lineamiento de política de educación inclusiva no es un programa más de este gobierno, sino una política de ciudad de largo plazo y que pretende transformar el Sistema Educativo hacia una ciudad y una educación más incluyente que valora positivamente la diversidad de sus niños, niñas, jóvenes, personas adultas y adultos mayores, a partir de una implementación progresiva de acciones que logren

responder a las necesidades de la población estudiantil, y a la diversidad de estilos de aprendizaje. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 8)

En ese sentido la responsabilidad no es solo de la escuela como espacio autónomo, sino que dicha responsabilidad es compartida con las entidades de inspección que no solo poseen como función encargarse de controlar, evaluar y vigilar el funcionamiento de la escuela. Su papel es también el de generar y formular políticas que funcionen como guía de ruta para los diferentes espacios educativos, dichas políticas deben tener la capacidad de aportar al mejoramiento de la calidad educativa, en este caso en relación a la configuración y construcción de procesos de inclusión en la escuela.

Por tanto, dichas políticas y lineamientos no pueden pretender en su espíritu la homogenización de la educación, sino que deben reconocer la pluralidad y la diversidad para generar nuevas propuestas que permitan responder a los desafíos de la sociedad actual y que puedan ser aplicados de manera real en las aulas de los diferentes espacios educativos.

Este trabajo hace énfasis en la comprensión de la relación educación e inclusión y los posibles sentidos y usos de estos conceptos, que existen en el LPEI y establecer la perspectiva de inclusión que de allí subyace, debido a que es un documento que se establece como una guía y que se propone generar procesos de educación inclusiva a través de su aplicación en el ámbito educativo.

Lo anterior permite pensar que la mayor responsabilidad de la existencia de los procesos de educación inclusiva recae en la generación de políticas públicas o distritales, sin embargo, es necesario reconocer que unido a esto debe existir un cambio trascendental en la percepción de la diferencia y las actitudes que poseen los diferentes miembros de la

sociedad y por tanto de la escuela frente a esta, lo cual permite también generar cambios sociales.

CAPITULO I

1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes de investigación

La búsqueda de los antecedentes para la presente investigación se enfocó en ahondar en los trabajos de investigación y artículos relacionados con la educación inclusiva, las necesidades educativas especiales, educación especial y políticas públicas en educación para poblaciones especiales. Con el fin por un lado de comprender cuál ha sido la transformación del proceso de inclusión y educación y por otro lado examinar el tema de investigación en este campo particular para establecer su relevancia.

Los antecedentes se establecen en cuatro grandes grupos, cada uno de ellos se explica a continuación:

1. Antecedentes históricos de la formación del campo

Estos antecedentes constituyen aportes a la presente investigación en términos del proceso histórico en el que se ha visto inmersa la educación inclusiva, debido a que esta no puede entenderse como concepto de manera aislada.

En primera medida se estudió el trabajo de Rosa Gómez, Ángela Guio y Yamileth Hurtado de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se titula “La inclusión en el contexto educativo principios pedagógicos para la transformación de un paradigma” en el cual el objetivo principal era “Indagar sobre las prácticas pedagógicas de inclusión en

Colombia desde el punto de vista conceptual y normativo” (Gomez , Guio , & Hurtado, 2016). El objetivo responde a la siguiente pregunta de investigación “¿a partir de cuáles principios pedagógicos pueden los docentes diseñar y desarrollar estrategias de inclusión en el aula?” (Gomez , Guio , & Hurtado, 2016). Para desarrollar dicha pregunta desarrollaron un marco referencial en donde los autores principales son Aguilar con la explicación de los modos de exclusión hacia las personas con discapacidad, Páez a través de este explican la evolución histórica del concepto de educación especial a partir de la división de dos periodos que nombra como enfoque clínico y enfoque pedagógico, Arnaiz en quien se basan para explicar el concepto de necesidades educativas especiales. Enunciando los anteriores como autores principales, establecen cuatro categorías de análisis las cuales son educación, educación especial, educación inclusiva, necesidades educativas especiales y desafío docente.

En esa medida desarrollan la investigación a través de un estudio de cinco casos exitosos de inclusión, apoyándose en el análisis documental desde un enfoque cualitativo, con dicha metodología buscan evidenciar una serie de principios pedagógicos que orientan la práctica docente y que a su vez se cimientan como estrategias de inclusión, esta investigación concluye de manera principal que para que el acto de educar como tal este basado en prácticas inclusivas es un reto que recae principalmente en el maestro y se gesta para el en un desafío, por tanto su quehacer debe trascender no solo del hecho de propiciar espacios para hacer sino espacios para ser y tomar en cuenta la esencia que caracteriza a cada individuo.

Este trabajo de investigación aporta al presente trabajo en la aclaración de los conceptos principales a partir de los cuales se va a basar el análisis, en esa medida es

gracias a este trabajo que se puede entender de manera puntual el desarrollo histórico del concepto de educación especial, además de claridades conceptuales entre exclusión, integración y diversidad.

Otro de los trabajos tomados en cuenta para los antecedentes es el titulado “ Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica” realizado por Alexander de los Ríos para la Revista Relato de Pesquisa, donde el objetivo principal del autor es realizar un análisis sobre el lugar de la historia de la educación especial en el conjunto de historias de la educación y la pedagogía, además realizar un estado del arte sobre los diferentes modos de historiar la educación especial en Colombia, a través de un análisis crítico realizado desde la perspectiva de la historia de la practica pedagógica, lo cual le permite analizar los aportes de las diferentes maneras de historiar a futuras investigaciones que desean contribuir a ponerle como el mismo expresa un “alto al incremento y expansión de la desmemorización de la cultura, la historia, la pedagogía y, para nuestro caso, de la educación especial” (Yarza).

La investigación le permite concluir al autor que es necesario pensar una articulación práctica de estas historias que nacen sobre y de la educación especial con los planes de estudio de formación de los futuros docentes, pero además con la formación continua de quienes están ejerciendo, es decir es necesario que este tipo de investigaciones establezcan repercusiones directas en los procesos de formación de los maestros, lo cual como el establece debería posibilitar una crítica radical hacia la normalidad y no a la anormalidad. El artículo se convierte en un aporte que posee un sentido específico y este es

de tipo conceptual debido a que en los análisis planea involucrarse el concepto de anormalidad y como este ha influenciado los procesos de inclusión educativa.

La siguiente investigación que complementa los antecedentes es la realizada por Julián González y Marly Vera para la maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2017: *La Educación Inclusiva: Una Mirada arqueo-genealógica*, en la cual el objetivo principal era exponer ‘‘el proceso en la cual emerge la práctica discursiva en torno a la Educación Inclusiva en Colombia, tomando como referente los discursos más significativos generados desde 1975 hasta 2005’’, la metodología parte de una investigación arqueo-genealógica, la cual según los autores rompe con el concepto de linealidad que existe en la forma de realizar la historia tradicional, debido a que no es una descripción evolutiva de los acontecimientos. En esa medida el referente conceptual principal para esta investigación es Foucault en relación a su comprensión del discurso y del sujeto, los cuales se configuran también como categorías principales. En esa medida la investigación logra concluir de manera principal que la educación inclusiva deviene de distintos campos, los cuales se han concebido de distintas maneras en determinados momentos, en los cuales para su definición han prevalecido para ciertos recortes espacio-temporales distintas perspectivas entre las cuales están la clínica o la médica, la perspectiva de derechos, la laboral-económica, lo cual ha influido de manera directa la forma de comprender lo que los autores llaman la ‘‘educación del diferente’’, la practica discursiva que se gesta a su alrededor y las nuevas formas de nombrar dichos sujetos, los saberes y las instituciones. En esa medida este trabajo resulta un aporte esencial debido a que el objetivo principal está relacionado con el análisis de la perspectiva de educación inclusiva que posee el lineamiento, en esa medida dicho proceso está relacionado

con las formas en que se disponen, se nombran y se significan tanto los sujetos, como los saberes e instituciones al interior del lineamiento a analizar.

El siguiente aporte es un artículo de investigación publicado en la revista “Interacción” de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Libre, titulado “Análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia a partir de la producción académica de estudiantes del programa licenciatura en pedagogía infantil y licenciatura en educación infantil de tres universidades colombianas (2009 – 2015)” (Ceballos & Acosta, 2016) realizado por Belkis Ceballos y Nadia Acosta.

El objetivo principal es exponer los avances sobre la investigación, por tanto, mostrar los diferentes enfoques que se evidencian en la producción académica de tres universidades: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad libre y Universidad pedagógica Nacional, específicamente el programa de licenciatura en pedagogía infantil de cada una de ellas, en relación a la temática de inclusión educativa, la intención es develar el discurso de la inclusión que se establecen en dichos programas, el cual incide y se instala en el campo educativo estableciéndose como base para la construcción de políticas y programas de enfoque inclusivo y diferencial.

Los principales conceptos en este trabajo son dos en primera medida, inclusión manejado desde Soto e inclusión educativa desde Echeita. Es una investigación de corte cualitativo la cual se realizó a partir del enfoque histórico-hermenéutico, en el cual las categorías de análisis establecidas por las autoras son: orientaciones conceptuales y legales, vigencia de los enfoques de educación especial e integración educativa o rastros de la transición al enfoque de inclusión educativa.

De esta manera a partir de dichas categorías de análisis concluyeron principalmente que a partir del estudio de las investigaciones se ha evidenciado que se logran diseñar

propuestas de intervención que a su vez permiten visibilizar las especificidades y las demandas que posee en si el proceso de inclusión educativa, lo cual posibilita dar cuenta de la importancia de trabajar en esta categoría, por un lado, analizando los diferentes procesos de inclusión existentes, tanto experiencias como programas esto para identificar los puntos débiles y de esta manera a mayor escala reorientar las políticas.

En esa medida es en este último punto que se centra el aporte al presente trabajo, debido a que permite establecer de manera más clara la justificación de la realización de la investigación, es necesario como bien las autoras lo mencionan tanto analizar las experiencias que se han gestado de inclusión como las políticas creadas desde los entes estatales y distritales, esto para establecer cuáles son los nuevos enfoques y las perspectivas desde las cuales se entiende la inclusión.

2. Antecedentes de análisis normativo

Son los antecedentes que están relacionados con análisis que algunos autores han realizado a políticas de corte nacional (tanto de Colombia como estudios comparados con otros países) que orientan en términos institucionales el proceso de inclusión y educación.

El siguiente trabajo es el artículo realizado para la Universidad de la Sabana por Yolima Beltrán, Lizeth Martínez y Ángela Vargas en el año 2015 titulado “El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos” el objetivo del trabajo era “analizar los avances y retos en materia de educación inclusiva en Colombia, a través de un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en nuestro país y las medidas adoptadas por España en este mismo sentido” (Beltran, Martinez, & Vargas, 2015), para desarrollar dicho objetivo optaron por realizar un análisis comparativo entre las políticas y estrategias establecidas por Colombia y las desarrolladas por España,

eligieron a este último país debido a que su avance en términos de prácticas inclusivas y la incorporación a la legislación del principio de inclusión es bastante reconocido.

Realizaron el análisis a través de las siguientes categorías: enfoque de la educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, estrategias de enseñanza-aprendizaje, centros educativos y diseño curricular, formación docente, participación de la comunidad, evaluación y seguimiento, el estudio de dichas categorías en los análisis de las políticas de los dos países les permitió concluir principalmente que el hecho de que las políticas públicas sean exitosas depende principalmente de la continuidad en los procesos y la capacidad de intervención, es decir no es solo la creación de las políticas en sí mismas, sino que desde su planteamiento deben abarcar propósitos de seguimiento y de intervención, debido a que la creación de la política por sí misma no puede generar un cambio y se puede perder de vista el punto al que se quiere llegar con dicha política.

En relación a la conclusión principal ese antecedente resulta importante para la presente investigación, por un lado, en un sentido metodológico en relación a la construcción de categorías de análisis claras que permitan crear un estudio contundente del documento, por otro lado, en relación al análisis del espíritu de la política y de sus intenciones como ellas mismas mencionan en la conclusión.

Otro trabajo que se estudió en los antecedentes es la publicación hallada en Redalyc de la revista El Ágora de la universidad San Buenaventura la cual se titula “Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia” y es realizada por Edilberto Hernández y Jesús Velásquez en el año 2016, en el cual se presenta un análisis de tipo cualitativo realizado al discurso normativo en Colombia en relación a la inclusión educativa, con el fin de identificar conceptos, criterios e imaginarios que atraviesan dicho discurso y estudiar cuales fueron sus posibilidades de emergencia, dicho análisis se aborda

desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, en donde se destacan las siguientes categorías de análisis: Inclusión - Exclusión, Políticas de inclusión en un contexto global, Inclusión Educativa y Desarrollo Humano.

A través de las cuales llegan a concluir de manera principal que “el discurso normativo colombiano con respecto a la Inclusión Educativa tiende a desconfiar de sí mismo, aspira a abarcar todas las realidades humanas, en este sentido homogeniza e idealiza los fenómenos” (Hernandez & Velásques , 2016). En ese sentido el trabajo resulta fundamental para la investigación debido a que una de las pretensiones principales es analizar la perspectiva de inclusión que posee el LPEI, en esa medida saber si es una perspectiva que tiende a homogenizar los procesos educativos o busca trabajar desde las particularidades de los estudiantes para incluir.

El siguiente trabajo también es un estudio comparativo titulado “Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile”, publicado en la revista Educación y Educadores de la Universidad de la Sabana en el año 2015 realizado por Diana Vásquez, el objetivo principal de este trabajo es “describir y comparar el marco de políticas inclusivas, la estructura y el financiamiento en educación para niños y niñas con necesidades educativas especiales en Colombia y Chile, a partir de la revisión bibliográfica de institucionalidad, legislación y financiamiento” (Vasques , 2015).

El anterior objetivo se busca llevar a cabo a través de la metodología de análisis comparativo y documental de corte cualitativo, el análisis se realizó a través de las siguientes categorías: institucionalidad, financiamiento de la educación y marco de política en inclusión educativa, las cuales le permiten concluir principalmente que, en Colombia las políticas analizadas por la autora están centradas en el estudiante, por ser quien presenta la

“limitación”, por tanto en las políticas prevalece el término de inclusión, sin embargo en Chile las políticas se basan en las necesidades educativas especiales del estudiante pero teniendo siempre en cuenta factores externos a él, bien sea estos últimos pedagógicos o de recursos físicos, en esa medida el término que prevalece en las políticas chilenas es el de integración.

La conclusión a la que llega el trabajo de Vásquez es importante para el presente trabajo debido a que al momento de aclarar conceptualmente cuales son las intenciones, en quien o que está centrada una política, es lo que se busca analizar y aclarar en el lineamiento, lo cual da luces también de su capacidad de implementación.

3. Antecedentes de orientación educativa

Estos antecedentes están relacionados con los documentos que están enfocados en establecer orientaciones y guías de ruta para generar procesos de inclusión en la escuela.

El siguiente trabajo que se tomó en cuenta para los antecedentes es el “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” realizado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2017, en el cual el objetivo principal es presentar un conjunto de orientaciones de carácter técnico, pedagógico y administrativo para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, además de establecerse como una actualización de los lineamientos educativos que publicó el mismo ministerio en el año 2016, en esa medida el documento realiza una aproximación conceptual a la discapacidad, en relación a este la explicación sobre la atención educativa para estudiantes con discapacidad, a partir de esto empieza a elaborar una exposición específica sobre las necesidades de apoyo e intervención educativa que deben establecerse para los estudiantes con discapacidad, además menciona los procesos de articulación intersectorial e

intrasectorial que deben existir para garantizar el derecho a la educación para estudiantes pertenecientes a esta población y menciona los aspectos críticos en la atención educativa para los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad.

En ese sentido el documento se configura como una guía de ruta para la presente investigación que sirve para comprender en términos de inclusión el panorama de la atención educativa para estudiantes con discapacidad, lo cual es pertinente para tomar en cuenta para el análisis del lineamiento de política de educación inclusiva realizado posterior a este documento en el 2018.

El siguiente trabajo a exponer en los antecedentes es el realizado por Luz Montañez, Maria Rojas y Yuly Vásquez en el año 2014 para la especialización en gerencia social de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional el cual se titula “gestión educativa: guía de orientaciones para la educación inclusiva de los ciclos ii y iii del nivel básico”, en el cual el objetivo principal era “Diseñar un material de apoyo que oriente la gestión educativa de los maestros en los procesos de inclusión de los ciclos II y III de la básica”, con lo que buscaban responder a la siguiente pregunta “¿qué papel desempeñan las instituciones educativas para ser parte de un proceso de inclusión escolar y brindar una vida escolar de calidad?, (Montañez, Rojas, & Vasquez, 2014), en cuanto a la metodología el trabajo es una investigación documental en donde se utilizaron instrumentos de análisis y recolección de información que responden a la distinción de algunos objetivos y análisis descriptivos. Las categorías principales de este trabajo fueron las siguientes: gestión educativa, procesos organizacionales, educación inclusiva y políticas de inclusión educativa, a través del análisis de dichas categorías llegan a la conclusión de que es “es necesario orientar a la comunidad educativa en general, en lo que concierne a la

responsabilidad y el reto que tienen en sus manos para la transformación de currículos, políticas y procesos dirigidos a la inclusión en niños y niñas con necesidades educativas especiales” (Montañez, Rojas, & Vasquez, 2014). Este trabajo se configura como un aporte de tipo metodológico debido a la naturaleza y disposición de la puesta en marcha del trabajo en el cual al igual que en el presente trabajo posee la pretensión de ser análisis de tipo descriptivo.

4. Estudios de caso

Estos son los antecedentes relacionados con investigaciones realizadas en instituciones educativas específicas, donde hicieron estudios de caso analizaron y los procesos de educación e inclusión de manera particular.

Otro de los trabajos contemplados para los antecedentes es el realizado por Dolly Mateus en el año 2016 para la maestría en educación de la Universidad Libre el cual se titula “Apropiación de la política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo y su incidencia en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas regulares del colegio Alfonso López Pumarejo” (Mateus, 2016) en el cual el objetivo principal estaba basado identificar como puede incidir la apropiación de la política de inclusión por parte de los maestros en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad de la institución educativa antes nombrada al interior de las aulas regulares.

En relación a lo anterior los principales conceptos que aborda la autora en el marco teórico son en primera instancia “política pública” desde los autores Muller y Surel, luego pasan a explicar la educación inclusiva desde autores como Pearpoint y Forest y la organización Unesco, finalmente introducen el concepto de discapacidad cognitiva a través de la explicación de Verdugo y el ICBF.

En ese sentido según la autora el tipo de investigación que más estaba acorde con los objetivos es la descriptiva – analítica, las categorías a través de las cuales analizo la información son, política pública, educación inclusiva y discapacidad cognitiva. El trabajo le permitió llegar a la siguiente conclusión principal, ninguno de los entes responsables de la construcción de la política (MEN, SED), se dio a la tarea de divulgar la política, además de esto hace falta capacitación y cualificación docente, debido a que los maestros están enfrentando estos retos sin una formación previa lo cual afecta directamente su actitud frente a la problemática.

Esta tesis aporta al presente trabajo de investigación en torno a la construcción del marco referente-conceptual, en esa medida funciona como una guía sobre la selección de los conceptos que cobran relevancia frente al tema de educación inclusiva, el cual es el concepto principal del trabajo en curso. Además de esto último y en relación a la conclusión uno de los problemas principales de estas políticas según la autora es que no existe un proceso de socialización, por tanto, es necesario evidenciar si desde su construcción y planteamiento esto es contemplado.

Siguiendo con los aportes investigativos de los antecedentes resulta importantes el realizado por Ingrid Rodríguez para la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2015 el cual se titula ‘‘Una Mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva’’ (Rodríguez, 2015). El trabajo busca identificar las practicas pedagógicas en los docentes del colegio Gabriel Mejía que se gestan a partir de la atención de estudiantes con discapacidad esto en el marco de la educación inclusiva.

Para desarrollar dicho objetivo la autora hizo uso de una metodología de orden cualitativo con un enfoque etnográfico donde realizó la reconstrucción analítica de la cultura para explicar la unidad social sujeto de estudio, para hacer el análisis se basó en las siguientes categorías: prácticas pedagógicas, incidencia de las políticas institucionales, concepciones de los docentes y currículo oculto, para construir dichas categorías se basó en la construcción del marco referencial, en el cual el primer concepto que se presenta es el de diferencia y diversidad desde Romero y Guiso, luego discapacidad a través de Cáceres, educación inclusiva sirviéndose de la Unesco para explicar, interculturalidad trabajado desde Restrepo y Rojas y prácticas pedagógicas desde Zaccagnini.

La conclusión principal de este trabajo se encarga de establecer que la educación inclusiva es un reto para los maestros, que enfrentan tanto desde sus concepciones individuales, como del entramado de conocimientos del campo educativo, lo cual se concreta en respuestas para las realidades específicas de cada institución y de cada estudiante; en esa medida la práctica pedagógica se vuelve compleja ante dichas realidades por tanto es necesario siempre pensar en dichas características poblacionales para responder de manera acertada. Es necesario entonces pensar cual es el papel de las políticas públicas y su aporte para dichas realidades que, aunque específicas como bien lo menciona la autora, están controladas por entes que construyen políticas que es necesario analizar, por tanto, esta investigación cobra importancia en un sentido conceptual y de aclaración de referentes que es necesario tener en cuenta.

El trabajo realizado por Claudia Marín para la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2014, el cual se titula “Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva” (Marín, 2014) en el cual el objetivo principal es analizar las representaciones sociales sobre discapacidad y la educación

inclusiva que tienen los docentes del colegio Federico García Lorca Jornada Mañana (grupo de preescolar y de escolares sordos).

El marco referente-conceptual aborda en primera medida el legado histórico de la discapacidad desde Aguilar, seguido de esto la educación inclusiva desde Blanco, luego de esto trabaja el concepto de enfoque social de derechos basándose en la CEPAL. Estos referentes le permiten construir categorías de análisis las cuales son: conocimiento de los docentes, actitudes de los docentes, esquemas figurativos de los docentes y enunciación de los comportamientos de los docentes, estas categorías las analiza desde un enfoque cualitativo específicamente el paradigma interpretativo-comprensivo, donde aplico técnicas de levantamiento de información las cuales fueron grupos focales y entrevista a profundidad.

La conclusión principal a la cual llego la autora a partir del análisis es que para los actores sociales la discapacidad se asume como una situación que está enfocada en el diagnóstico, es decir se resaltan las dificultades y carencias por tanto para los docentes la discapacidad hace referencia a aspectos que no se contemplan dentro de la normalidad, los maestros toman en cuenta constantemente los patrones de desarrollo evolutivo y lo establecen como una comparación hacia los estudiantes con discapacidad. Este trabajo aporta al presente trabajo desde una perspectiva conceptual, debido a que alienta a trabajar como una categoría de análisis y un referente el concepto de la anormalidad y los patrones con los cuales se mide el desarrollo educativo de los estudiantes, que como ya se había mencionado planea establecerse este concepto para este trabajo como una categoría de análisis.

El trabajo realizado por Yadira Flórez para la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2016 llamado "Educación inclusiva en torno a

la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar. El caso colegio la estancia san isidro Labrador I.E.D.” también se convierte en un aporte importante para los antecedentes del presente escrito debido a que el trabajo posee el objetivo de establecer la identificación de los puntos de encuentro y desencuentro entre el marco político normativo y la práctica escolar, en torno a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

En ese sentido se relaciona directamente con el objetivo principal del siguiente trabajo y es el análisis del Lineamiento anteriormente mencionado, debido a que este trabajo se enfoca en análisis de un estudio de caso que puede revelar cuales son esos puntos clave de relación entre las políticas y las instituciones, lo cual da claves importantes para el desarrollo metodológico del presente trabajo, en esa medida la metodología utilizada por las autoras obedece al enfoque cualitativo de tipo descriptivo, en la cual se orientaron bajo el uso de categorías analíticas, que fueron construidas a partir de referentes conceptuales y los documentos de políticas públicas, las cuales fueron: prácticas escolares, prácticas pedagógicas y docentes, la normalización y educación inclusiva, a través del análisis de las mismas concluyen principalmente que en los componentes del marco político normativo y de los conceptos desde los cuales se define la educación inclusiva, existen muchos más desencuentros que encuentros en la práctica escolar”, en esa medida dicha conclusión se convierte en una guía para el presente trabajo debido a que ellas afirman que no se contribuye al desarrollo profesional del docente ni a establecer procesos de sensibilización, por lo cual se analizara si estos componentes hacen parte del lineamiento propuesto por la Secretaría de educación distrital.

Un trabajo que también se tuvo en cuenta en los antecedentes es el titulado ‘Educación Inclusiva: un campo emergente que promueve la diversidad frente a unas prácticas

centradas en la Atención a Necesidades Educativas Especiales: las agencias y resistencias de la Institución Educativa Aquileo Parra” realizado por Doris Sánchez y Sandra Cortez el cual fue una tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2014.

El objetivo principal de este trabajo es “Realizar una mirada crítica y analítica a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en Colegio Aquileo Parra con los docentes de ciclo inicial para identificar sus procesos de agenciamiento y/o resistencia a la propuesta basada en enfoque de educación inclusiva”, por tanto, responder a la siguiente pregunta “¿Qué procesos de agencia y resistencia se generan en la institución educativa Aquileo Parra que aporten a los procesos de Educación Inclusiva, desde su propuesta educativa?” (Sanchez & Cortes , 2014), en esa medida la metodología utilizada se inscribe en una perspectiva cualitativa, con carácter descriptivo e interpretativo, además las autoras se apoyaron en entrevistas focales e individuales que hicieron a docentes y padres de familia, dichas estrategias metodológicas les ayudaron a vislumbrar las practicas pedagógicas de la institución, para saber si estas respondían a las necesidades e intereses de los estudiantes.

El marco referencial responde a las siguientes categorías: educación inclusiva; política; agencia, resistencia desde las cuales realizan también el posterior análisis, en ese sentido los autores principales fueron: Guzmán quien les ayudo a explicar los conceptos de equiparación de oportunidades, solidaridad y equidad y Barton desde dicho autor exponen las diferencias entre, educación especial, educación inclusiva y necesidades educativas especiales.

En ese sentido la conclusión principal a la cual llegan las autoras es que es necesario resignificar la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales a partir de los acuerdos de la institución y la participación de la comunidad, para entender esto desde una

nueva perspectiva que contemple la diversidad, la participación y el trabajo en equipo, para lo cual es fundamental la capacidad de reflexividad de los docentes. Una de las recomendaciones principales de este trabajo es que desde la perspectiva de las políticas públicas debe existir una mayor socialización en esa medida es donde se ubica el aporte principal al presente trabajo debido que el análisis de las autoras esta realizado desde la otra cara que es la institución educativa, por lo cual el análisis al lineamiento expondrá si se puede configurar como un aporte o no para las instituciones como lo es el caso de esta.

1.2 Justificación y planteamiento del problema

A partir de la revisión de antecedentes se hace cada vez más clara la necesidad de analizar las políticas de orden educativo que existen en torno a la inclusión, por un lado, como se establecía particularmente en una de las investigaciones realizada por Ceballos y Acosta (2016), es necesario que desde la academia se establezcan análisis tanto a las políticas construidas por los entes de control educativo, como las diferentes experiencias de inclusión educativa generadas desde las diferentes instituciones, esto para evidenciar la evolución del concepto y para saber cuáles son los avances y retos que conlleva dicha evolución. Además de esto último porque es a través de estos análisis que se lleva la discusión de lo político y las políticas públicas a la academia y es en este espacio donde se deben analizar y estudiar sus aportes y sus alcances, desde una perspectiva teórica.

La inclusión educativa puede ser comprendida como una responsabilidad ética y política que recae en diversos actores de la sociedad como lo son: alcaldes, concejales, senadores, directores de planteles educativos, maestros, estudiantes y padres de familia entre otros. Sin embargo, el objetivo de este trabajo está enfocado específicamente en

analizar uno de estos actores principales el cual es la Secretaría distrital de educación, concretamente el lineamiento de política de educación inclusiva.

La metodología de investigación de este trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, específicamente en el paradigma interpretativo-comprensivo. La técnica de investigación es el análisis documental concretamente el análisis de contenido, debido a que permite analizar documentos a partir de su estructura interna, estableciendo los conocimientos y conceptos centrales que lo fundamentan, por tanto, dar cuenta de sus intereses, intenciones, sentidos y significados, esto para construir una descripción crítica del valor educativo y cultural de dicho texto y las conexiones que guarda con su contexto inmediato de interpretación.

Por lo tanto, resulta significativo establecer un análisis documental del lineamiento de política de educación inclusiva, que permita establecer de manera crítica cuales son las perspectivas y posturas inmersas en dicho documento, esto para reconocer sus intenciones y sus alcances.

El concepto de inclusión es uno de los focos en los que en este momento está centrada la preocupación por parte de la comunidad educativa en general (entes de control, docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, entre otros), documentos como el lineamiento son guías de ruta y políticas que marcan las intencionalidades de los entes de control frente a este tema y tienen la posibilidad de establecerse como aportes para dicha comunidad, por tanto parece necesario que desde la academia y su preocupación por la educación y la pedagogía puedan establecerse análisis para este tipo de documentos que puedan generar perspectivas críticas frente a los mismo.

En ese sentido la pregunta de investigación para este trabajo se plantea de la siguiente manera: ¿Cómo se evidencia el sentido y uso del concepto de educación inclusiva existente en el Lineamiento de Política de Educación Inclusiva de la SED del año 2018?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Analizar el sentido y uso del concepto de educación inclusiva existente en el Lineamiento de política de educación inclusiva de la SED del año 2018.

1.3.2 Objetivos específicos

- Evidenciar las implicaciones prácticas que lleva consigo el uso y desarrollo del concepto de educación inclusiva en el LPEI de la SED del año 2018.
- Determinar el lugar de docentes y estudiantes y el papel del saber y la escuela en el LPEI de la SED del año 2018.
- Establecer los alcances conceptuales que constituye la educación inclusiva en el LPEI del año 2018.

CAPITULO II

2 MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual de este proyecto pretende establecer la explicación de las categorías conceptuales a través de las cuales se va a entender el problema de investigación, dichas categorías hacen parte del proceso histórico y social de la existencia de la educación inclusiva como posibilidad.

2.1 La naturaleza del texto: política pública en educación

En primera medida es necesario aclarar la naturaleza del LPEI el cual se denomina como una política pública en educación, para iniciar una política pública se puede entender según Ruiz & Cadéas (2004) como: “el conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes, y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos” (p.5). En ese sentido las políticas públicas se pueden entender como acciones que generan algunas instituciones que hacen parte del gobierno que tienen la capacidad de incidir en la vida de las personas, en este caso del LPEI

específicamente en el ámbito educativo, es decir solo por el hecho de su formulación ya tienen la capacidad de influir en su contexto próximo de interpretación.

Las políticas públicas están relacionadas con el acceso que tienen las personas a bienes y servicios por tanto deben dar respuesta a las necesidades de estas a través de acciones puntuales, de tal manera que pueda brindar soluciones a todas las personas para que puedan coexistir teniendo en cuenta sus diferencias.

En consecuencia, con Ruiz & Cárdenas (2004) el estudio y análisis de las políticas públicas es fundamental debido a su capacidad de incidencia, en ese sentido expresan que una política pública que sea restrictiva o que sea impositiva puede afectar el bienestar de las personas, por lo cual es necesario según estos autores realizar estudios sobre las intenciones de las políticas públicas en su formulación esto para analizar qué es lo que hacen los gobiernos, de qué manera y por qué razón y qué efecto puede producir en la población a la que está dirigida.

En consecuencia, con lo anterior El LPEI como ya se había mencionado en el apartado anterior, es por naturaleza una política pública que hace parte de un plan de gobierno particular el cual es “Bogotá mejor para todos 2016-2020”, sin embargo, de manera particular hace parte de los planes y proyectos en materia de educación generados por y para este gobierno por la Secretaría de Educación Distrital.

Dichos planes crean relación con la constitución de 1991 y la ley general de educación de 1994 según Figueredo, Gonzales, & Cortázar debido a que es en estos documentos donde se instaura el acceso a la educación como un derecho de todos los colombianos. Además de esto constitucionalmente se entiende como un servicio público

que posee una función social, por tanto, debe estar regulado, vigilado e inspeccionado por el Estado para velar por el cumplimiento de sus fines y principios en medio de un escenario que promulgue la calidad educativa (2016).

En dicho escenario la función principal del Estado según Figueredo, Gonzales, & Cortázar (2016) se divide en tres objetivos fundamentales los cuales son:

1. Garantizar el cubrimiento del servicio educativo.
2. Asegurar las condiciones necesarias para acceder en el sistema educativo.
3. Afirmer las condiciones necesarias para permanecer en dicho sistema.

El Cumplimiento de estos tres objetivos es lo que certifica que exista calidad educativa, porque de lo contrario no se estaría brindado dicho servicio en óptimas condiciones para todas las personas por tanto y, en consecuencia, con estos autores la educación en este país se define como un proceso de formación que es permanente y está fundamentado en una concepción integral del ser humano, involucrando su dignidad, sus derechos y sus deberes.

Estas características antes mencionadas las podemos encontrar relacionadas directamente en el objetivo del LPEI:

“La política de educación inclusiva en el Distrito Capital busca lograr la presencia (acceso y permanencia), la participación efectiva e integral en la vida escolar, trayectoria educativa completa, y avance permanente de los estudiantes en su formación y en sus aprendizajes, reconociendo y valorando su diversidad”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018).

Sin embargo, al concebir el LPEI como una política pública, en ella deben intervenir para su diseño, implementación, ejecución y evaluación según Barraza & Barraza “no solo

los sectores gubernamentales, sino también los sectores sociales y en un grado relevante el sector privado” (2016), lo que resulta realmente complejo para poder generar un equilibrio de los intereses de los involucrados.

Es complejo porque según Barraza & Barraza (2016), porque los intereses de quienes se ven afectados por la implementación de dichas políticas no siempre entra a jugar con el mismo peso, por tanto, no pueden ejercer el mismo poder, lo cual hace que de cierta manera en el diseño de las políticas se reconozcan más los aportes y los intereses de aquellos que pueden ejercer mayor poder es decir que siempre va a responder en mayor medida a unos intereses particulares.

Sin embargo, es necesario mencionar que para el caso del lineamiento según en él se expresa se espera que esta sea una política de intercambio equivalente entre los involucrados por tanto su corte participativo, lo cual se hace parte de los análisis de este documento y es establecer cuál es la participación efectiva de todos los involucrados en todas las fases del proceso.

El desarrollo de esta categoría conceptual se establece debido a la necesidad de comprender cuales el tipo de texto susceptible de análisis, el cual es un texto de corte legal que posee unos alcances e intenciones particulares. Es necesario entender que se va a realizar un análisis de contenido es decir de la estructura interna del texto, por tanto el interés no son los alcances sino sus significaciones internas y entramado conceptual sin perder de vista su naturaleza.

2.2 El papel de la educación especial y las necesidades educativas especiales y su relación con la educación inclusiva

Las políticas educativas relacionadas con la inclusión social han tenido particularmente un proceso histórico, por tanto, como ya se había mencionado en este marco referente se van a traer a colación conceptos que están relacionados, pero no que se encuentran de manera directa en el LPEI, uno de estos conceptos es educación especial, el cual es necesario explicar en términos de análisis, debido a que resulta interesante dar cuenta cual es papel que juega la educación especial al interior del lineamiento.

La educación como una de las actividades humanas que hace parte de los procesos de socialización fundamentales, en este caso de los procesos de socialización secundaria, se desarrolla y parte de una realidad particular y concreta, por tanto se configura como un proceso humano complejo, su complejidad se gesta en la singularidad de la práctica, en esa medida la educación como hecho posee características específicas que surgen de un contexto y de unos sujetos particulares, es decir configura una situación particular, dicha situación se ubica en un contexto nacional o distrital, por tanto se rige por políticas de estado y de gobierno.

Además de lo anterior la educación exige flexibilidad debido a la variabilidad de características de los sujetos, por tanto, demanda procesos de adecuación de manera continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las ramas que aboga por comprender las formas en que aprenden los sujetos con necesidades particulares y adecuar a estos los procesos de enseñanza-aprendizaje es la educación especial.

La educación especial desde una concepción tradicional según menciona Mateus (2008) se ha utilizado a través del tiempo para establecer un modo de educación que es

diferente a la ‘regular’, dirigida a estudiantes con alguna deficiencia, dificultad, discapacidad o aptitud específica. En esa medida teniendo en cuenta las condiciones, necesidades y potencialidad de dichos estudiantes se establecen procesos orientados a reducir las barreras del aprendizaje que se pueden encontrar en la comunidad y sistema educativo, por tanto una de las bases de la educación especial es establecer una comprensión veras sobre el desarrollo y las formas en que conocen y aprenden los estudiantes con dichas particularidades mencionadas anteriormente, esto para constituir soluciones y herramientas para facilitar y particularizar los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, en los últimos años ha cambiado la concepción de la educación especial y ya no se entiende como ese espacio otro, en el que van a estudiar los niños con algún tipo de necesidad particular, sino como una forma de conocimiento que construye procesos particulares de aprendizaje, pero no de forma paralela o aislada a la escuela ‘regular’ sino que se integra a ella de manera simultánea para que dichos procesos se fortalezcan, adecuen y adapten.

En ese sentido como lo expresa el artículo 5 del decreto 088 de 1976: “Se llamará Educación Especial la que se refiere a los sobresalientes y a quienes presenten deficiencias físicas, mentales, emocionales, sociales, o tengan dificultades especiales en el aprendizaje, La Educación Especial estará integrada a la educación formal o no formal” (Ministerio de Educación Nacional, 1976). Por tanto, las formas de educación formal y no formal que atañen o comprendan la educación especial no puede entenderse de manera aislada, sino que deben estar integradas y actuar de manera recíproca.

De esta manera como lo expresa Gonzáles (2006) la nueva perspectiva establece el foco y la relevancia en los procesos de aprendizaje debido a que centrándose en el sujeto

existe la posibilidad de que se establezcan mayores vías interactivas de aprender, debido a que no solo se centra en lo que se enseña sino en quien aprende, esto transforma también los métodos de evaluación, debido a que se singularizan las categorías de evaluación en los rasgos propios del estudiante y no de una manera estandarizada. Por otro lado, el hecho de integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales a la escuela regular trajo consigo experiencias positivas y nuevas posibilidades educativas, en las que se le debe otorgar un papel fundamental a la familia debido a su capacidad de incidencia en el proceso del estudiante, es decir que no se dan experiencias positivas per se, sino que esto se da gracias a un conjunto de factores que las posibilitan.

Desde esta nueva perspectiva y según Gonzales, puede entenderse la educación especial no solo como:

“el conjunto de recursos personales y materiales que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas que de forma transitoria o permanente pueden presentar los alumnos, sino en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar procesos de desarrollo. La educación especial se rige por los principios de normalización, individualización e integración educativa. Su objetivo es promocionar al alumno hacia situaciones, recursos y entornos lo menos restrictivos posible”. (Gonzales, 2006, pág. 434).

En ese sentido, no solo son los recursos tanto materiales como inmateriales de los que pueda disponer una institución, sino que son ayudas, asistencias y apoyos que se le deben brindar al estudiante para facilitar su proceso de aprendizaje.

Es pertinente explicar que la educación especial en el LPEI se desliga de la concepción de educación inclusiva, este último es el concepto base de la política, es a lo que se pretende llegar, como en este mismo se menciona:

“La educación inclusiva se asocia frecuentemente de manera inadecuada con otros términos que surgieron históricamente muy relacionados con la atención educativa a la población con discapacidad, como inclusión educativa, integración escolar, atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, educación especial”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 36)

Lo cual quiere decir que no debe asociarse desde la política el concepto de educación especial al de educación inclusiva, sin embargo, históricamente y conceptualmente como se ha explicado poseen raíces que las asocian, la pregunta en este punto en términos investigativos es ¿podría hablarse en la actualidad de educación inclusiva si no hubieran existido procesos de educación especial? y además de esto lo cual hará parte de los análisis que implica en términos educativos y políticos que exista la pretensión de desligar estos conceptos.

Otro de los conceptos que desea desligarse de la concepción de educación inclusiva desde el LPEI es el de El termino de necesidades educativas especiales (NEE) el cual se conoce por primera vez gracias al informe de Wamock en el año 1978 el cual se refiere según Granados (2010), a estudiantes que presentar particularidades en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje en relación a otros niños que comparten su misma edad y contexto educativo. Dichas particularidades devienen de factores que se relacionan directamente con las dimensiones del desarrollo humano entre los cuales son: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, psicológicos y/o sociales.

De esta manera el concepto de NEE se puede relacionar con cualquier estudiante que necesita mayor atención en su proceso de aprendizaje de lo habitual, lo cual es independiente de la gravedad o el tipo de apoyos y ayuda que requiera, por lo cual el concepto se gesta con cierto grado de flexibilidad, debido a que se relaciona directamente con la individualidad y caso particular del sujeto. Según Luque (2009) esta perspectiva de las necesidades educativas especiales ‘‘Rompe con una perspectiva clásica de diagnóstico, en el que es exclusiva la causa individual orgánica, que conlleva un desarrollo prácticamente inmodificable, lo que confiere a la educación posibilidades limitadas’’ (p.211). Al contrario, las NEES se enfocan en comprender el contexto, los servicios y ayudas como factores de una respuesta educativa que sea adecuada para los estudiantes.

No obstante, es necesario aclarar según la perspectiva de Luque (2009) que existen críticas hacia el concepto de NEE las cuales están relacionadas con la ambigüedad que puede producir el concepto mismo en el contexto educativo, es decir cómo podemos asegurar que alguna persona posee dichas necesidades especiales para aprender, por lo cual el concepto debe aplicarse en una relación estricta que contemple las particularidades la relación estudiante-contexto, en la cual se debe tener en cuenta el profesorado, los recursos y las políticas de estado y gobierno.

Por otro lado, según Luque (2009) las necesidades educativas especiales se han asociado históricamente hacia la discapacidad, sin embargo, aunque guardan estrecha relación no necesariamente todas las personas que pertenecen a dicha población tienen que poseer por obligación NEES y además de esto no son los únicos. Las NEES no deben entenderse únicamente como un constructo conceptual que está relacionado con las particularidades de aprendizaje de algunos estudiantes, derivadas estas de sus

características, es decir no es una simple cuestión operativa de lo que necesita el estudiante de manera específica, sino que el concepto o la construcción del mismo intenta como lo expresa el mismo Luque (2009) cimentar las bases de un tipo de filosofía educativa de la personalización y normalización, es decir que si la valoración de estas necesidades particulares no se tiene en cuenta por parte de las instituciones educativas y todos sus estamentos, es poco probable generar procesos de inclusión.

Por tanto, el concepto de NEES no posee propósitos de generar diagnósticos sino como se mencionaba anteriormente y según Luque (2009) sus intenciones son valorativas, no tanto valorar en términos positivos o negativos sino de especificidad para generar una adecuada respuesta educativa. De esta manera dicho concepto se puede aplicar a cualquier estudiante que requiera mayor atención en el contexto educativo de lo habitual, por lo cual debe realizarse una valoración educativa en caso de existir dificultades de aprendizaje, en lo que no debe importar, el grado, la intensidad o los apoyos que dicho estudiante necesite.

De acuerdo con Luque (2009) es completamente necesario aclarar que el concepto de NEES no posee una caracterización de tipo de global, debido a que las características del contexto como se había mencionado anteriormente poseen gran influencia en su determinación, por tanto los sujetos y sus particularidades no pueden desligarse de él, por tanto la respuesta educativa está asociada directamente con el contexto y con las políticas que en él circulan, en esa medida el lineamiento se configura como una de estas particulares del contexto que van a posibilitar la valoración de dichas necesidades educativas especiales o si es el caso de su comprensión y significación.

Las necesidades educativas especiales, aunque no se mencionan de manera directa y explícita como parte del proceso que posibilita una “educación inclusiva” sin embargo si se menciona que:

una educación de calidad, aquella que logra dar una respuesta efectiva a todos los estudiantes, independientemente de su origen, creencias, cultura, características y condiciones. Se materializa a partir de la innovación permanente de las prácticas pedagógicas y la disposición de ambientes de aprendizaje variados, que reconocen los distintos ritmos de desarrollo y aprendizaje, así como los elementos contextuales de los estudiantes y sus familias. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 18)

Entonces reconocer que existen diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje en que se separa de que existan como se ha venido explicando que existan tanto necesidades específicas de la persona como del concepto que la rodea que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ese sentido que es lo distinto del abordaje para el LPEI, que puede generar una concepción diferente de dichas necesidades, es lo que se pretende establecer en términos del análisis.

Se ha decidido incorporar en el marco conceptual esta categoría considerando la importancia del proceso histórico de la educación inclusiva como propuesta en términos prácticos y conceptuales. La educación inclusiva no existe per se, por tanto es necesario reconocer cuales han sido los aportes de otros campos de saber cómo lo es la educación especial y el reconocimiento de las necesidades educativas de los sujetos.

2.3 El paso de las barreras a la integración y la normalización

A diferencia de la educación especial y las necesidades educativas especiales, el concepto de Barreras si se involucra de manera directa en el LPEI con la educación inclusiva, debido a que establecerán que esta se caracteriza por ser:

“Una educación que identifica las barreras (pedagógicas, de lenguaje y comunicación, socioculturales, físicas, etc.) y facilitadores para la presencia, participación y avance en la formación de todos los estudiantes, y dispone los medios para eliminar esas barreras y potenciar los facilitadores”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 36).

En ese sentido el termino barreras de aprendizaje según Corrales, Soto, & Villafañe (2016) citando a Booth y Ainscow (2002), surge de la interacción entre los estudiantes y sus contextos próximos, interacción con otras personas, con las políticas institucionales, las culturas y las características sociales y económicas que los rodean, a partir de dicha interacción se evidencian las necesidades y desventajas de los estudiantes que más sufren procesos de exclusión en el sistema educativo.

En consecuencia el concepto de barreras de aprendizaje según Beltran, Martinez, & Vargas (2015), centra su atención en el contexto social en el cual interactúan los estudiantes con alguna causa de vulnerabilidad, debido a que este puede convertirse en un punto de partida para generar desventajas o por el contrario convertirse en un espacio que posibilite la igualdad de oportunidades, esto porque es a partir de él que se pueden construir las estrategias de apoyo, en consecuencia con estos autores en el contexto escolar se pueden encontrar diferentes tipos de barreras que pueden coartar los procesos de aprendizaje de estudiantes con NEE, en relación a sus compañeros y compañeras.

Sin embargo, desde esta concepción a diferencia de la establecida en el LPEI, las barreras de aprendizaje guardan relación directa con las necesidades educativas especiales, como ya se había mencionado según el LPEI se han asociado de manera inadecuada estos conceptos al de educación inclusiva, por tanto, se busca establecer cuál es la manera en que el lineamiento los asocia o los desliga.

Siguiendo con la explicación del concepto y de acuerdo con Lopez (2011), las barreras se entienden como los obstáculos que limitan o generan dificultades en los procesos de aprendizaje, la participación y la convivencia reduciendo las posibilidades de equidad, lo cual puede relacionarse con los recursos, los métodos de enseñanza y las actitudes de los sujetos que hacen parte del contexto escolar, lo cual puede limitar tanto la participación como el aprendizaje de ciertos estudiantes.

De acuerdo con el LPEI (2018) para que exista una verdadera educación inclusiva es necesario identificar y eliminar dichos obstáculos en términos de Lopez (2011), debido a que es a partir de la existencia de estos que no se permite que se asegure y se cumpla el derecho para todas las personas a acceder a una educación de calidad.

Según López (2011) existen tres tipos de barreras puntuales que limitan los procesos de aprendizaje, participación y permanencia de los estudiantes con NEE al interior de las instituciones educativas, se explicara a continuación cada una desde la perspectiva de este autor:

- Barreras políticas: según López (2011), son las que están relacionadas con las contradicciones que existen en las leyes, como un ejemplo establecerá que según la Unesco en el año 1990 establece como política internacional ‘‘Una educación para

todos” pero por otro lado se permiten los colegios de educación especial. Este tipo de contradicciones hace que se nuble la posibilidad de la existencia de una escuela inclusiva, debido a que su emergencia debe estar relacionada con la coherencia entre las políticas mundiales, nacionales y territoriales. Además de esto dirá que dichas políticas deben estar en consecuencia con el trabajo del profesorado y no limitar o contrarrestar sus esfuerzos.

- Barreras culturales: en consecuencia, con López (2011), son las que están relacionadas con la clasificación de los estudiantes, dicha clasificación consiste en categorizar al estudiante ‘normal’ y al estudiante ‘especial’ a través de el diagnostico, el cual se centra en subrayar y hacer notar las diferencias de aprendizaje, pero no en superarlas o crear estrategias en torno a ellas, en esa medida han generado mayor segregación y exclusión. Además de esto el diagnostico se centra en el estado en que esta la persona en el momento y no en las posibilidades en las que puede estar en un futuro por tanto su juicio es sesgado.
- Barreras didácticas: son las que están relacionadas directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las cuales existen puntualmente cinco según López (2011), las cuales son:
 1. En primera medida la existencia de la competitividad al interior de las aulas de clase, lo cual hace que no se genere entre los estudiantes trabajo de corte cooperativo y solidario. Es decir, el aula se entiende para los estudiantes como un lugar en que se va a ser mejor que alguien más y no como una comunidad de convivencia y aprendizaje.
 2. En segundo lugar, existe una barrera a partir de la estructuración y la existencia de un único currículo en términos de disciplinas basando el aprendizaje de cada

una de estas en un libro de texto, lo cual hace que no exista un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas, sino que se debe saber algo sin fundamentación alguna o razón para los estudiantes sobre en qué contexto pueden aplicar dicho conocimiento, por tanto es un conocimiento para clasificar e impide el establecimiento de un currículo basado en las diferencias.

3. En tercer lugar, según López (2011), no existe una cultura de la educación inclusiva, por tanto, no existen iniciativas de trabajo en grupos heterogéneos, lo cual debería ser uno de los principios de la estructura organizativa al interior del aula de clase.
4. En cuarto lugar, existe la necesidad de una re-profesionalización de los profesores en cuanto a la comprensión de la diversidad, debido a que se configura como una barrera del aprendizaje la noción que existe del profesor como transmisor del conocimiento, cuando su función debería estar enfocada en enseñar las formas de construcción del conocimiento desde su área de interés. Lo cual según López (2011) no existe y ayudaría a cambiar la mentalidad y en vez de centrarse en las peculiaridades de los estudiantes se centraría en cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. En quinto lugar, una barrera es la poca corresponsabilidad educativa que existe por parte de las familias, en esa medida la escuela debe ser un lugar donde aprendan a participar y aprender juntos profesorado y familias.

En relaciona los tipos de barreras el LPEI (2018) no establecerá una tipología de barreras específica, sino que las caracteriza de una manera más general:

“Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 18).

De esta forma el lineamiento no determina las barreras en unos tipos particulares, sino que hace énfasis en la trayectoria de cada persona donde existen unas condiciones que conjugadas con las practicas escolares pueden generar exclusión a ciertos estudiantes o grupos que comparten ciertas características particulares en el sistema educativo.

A partir del reconocimiento de las barreras del aprendizaje y la exclusión surgen dos principios desde lo educativo para romper con estos procesos, los cuales son el principio de integración y el de normalización.

El principio de integración sucede según Leiva (2013), cuando los estudiantes sin importar sus características y particularidades toma clases en un mismo lugar, sin embargo, esto no implica que existan cambios en las metodologías de enseñanza de los docentes y las instituciones.

La integración en consecuencia con Leiva (2013) se consigue con que exista igualdad de acceso e ingreso a las instituciones, es decir solo con el hecho de estar allí, sin embargo, eso no asegura la calidad ni la permanencia. La integración escolar sin embargo

puso en marcha la incorporación de todas las personas sin distinción alguna al sistema educativo, lo cual en cierto según Leiva (2013) sentido disminuye la segregación, sin embargo, no cambian los procesos de exclusión, debido a que no se piensa en la diferencia para transformar los métodos educativos, sino que esas personas lleguen al sistema educativo sin importar las condiciones.

La explicación del principio de normalización lleva directamente a pensar en que hace que alguien sea diferente ante el resto o porque deberían denotarse dichas particularidades, lo cual hace cuestionarse, que es lo normal o que es lo que se considera normal, de lo cual subyacen diferentes posturas y formas de explicación, como bien lo plantea Mateos (2008) “Por ejemplo, lo que hoy consideramos como *normal*, ayer probablemente no lo fue y quién sabe mañana. Lo que en una parte del mundo es normal, en otra puede ser considerado totalmente lo contrario” (p.6), por tanto, el concepto de lo normal es absolutamente relativo.

Sin embargo, de esta relatividad del concepto de lo normal se desprende el principio de normalización, el cual se basa según Lavilla (2013), en la idea de que una persona que posea algún grado de vulnerabilidad social o característica particular, pueda ser parte activa de una comunidad, es decir no solo que esa persona este inserta en la sociedad, sino que tenga un rol particular y una actividad para desempeñar dentro de la comunidad donde vive o del que hace parte, lo cual contempla diferentes ámbitos entre ellos el familiar, educativo, laboral entre otros, centrándose en el contexto.

En ese sentido, según Mateos (2008), es necesario un cambio de actitud en la sociedad en dos aspectos por un lado comprender eso que es normal o no, lo cual está relacionado directamente con la valoración de las diferencias humanas, debido a que este

principio de normalización no insiste en eliminar dichas diferencias, sino de aceptar que existen diferentes maneras de ser en un contexto determinado, por tanto, dicho contexto (bien sea esta familiar, educativa o laboral entre otras), debe estar en la capacidad de ofrecer a cada una de las personas que la componen las mejores condiciones para lograr el máximo desarrollo de sus habilidades y capacidades.

El principio de normalización entonces no se centra en la persona, es decir en establecer si una persona es normal o no lo cual como se explicaba anteriormente es realmente relativo, sino que se enfoca en el contexto donde debe existir un principio de normalización que brinde igualdad de oportunidades.

Estos dos principios evidencian de cierta manera algunas características de la educación inclusiva desde la perspectiva del LPEI (2018) por un lado está el principio de integración el cual busca según Leiva (2013) garantizar el acceso al sistema educativo y por otro lado el principio de normalización el cual se enfoca en analizar la capacidad que posee un contexto determinado para modificar ciertas condiciones que pueden nublar la posibilidad de que exista igualdad de oportunidades para algunas personas. A partir de esto se busca entonces en el análisis comprender de qué manera la propuesta de educación inclusiva generada por el LPEI se asocia o se separa de estos principios.

2.4 La inclusión en el ámbito de la educación

En cierto sentido los conceptos de normalización e integración dejan de lado aspectos fundamentales para analizar en los procesos de inclusión en el ámbito educativo, por tanto a partir de la existencia de segregación y exclusión en el sistema educativo es necesario pensar en un nuevo proceso y concepto que fundamente no solo las prácticas educativas

sino también otras prácticas humanas cotidianas, por tanto, se plantea desde diferentes perspectivas la inclusión, en ese sentido y como expresa Plancarte (2017):

“La inclusión se ha convertido en una palabra común en diferentes ámbitos del desarrollo de la humanidad. A partir de la globalización todo debe estar “incluido”. Así dicha palabra se escucha en diferentes ambientes como: legislativo, salud, educación, relaciones internacionales, comunicaciones... en general, para señalar que contiene o incorpora a todo lo relacionado con lo tema a tratar”. (p.214).

Por tanto, la inclusión se refiere como el mismo concepto lo expresa, incluir a las personas con algún tipo de característica particular por la cual han sido discriminadas históricamente a los procesos sociales cotidianos, en dichas características se tienen en cuenta, las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diversas, la clase social, la etnia o raza, para el caso colombiano situación de desplazamiento o las condiciones de discapacidad o sobredotación bien sea esta física, sensorial o intelectual. La diferencia entonces con el concepto de integración es que no solo es que estén en la sociedad, sino que es a partir de sus diferencias individuales se debe generar una participación activa, teniendo en cuenta sus características generando igualdad de oportunidades y posibilidades a partir del enriquecimiento de los contextos físicos, culturales y sociales, como expresan Hernández y Velásquez (2016):

“Hablar de Inclusión o de Exclusión es dejar constancia de ciertos fenómenos de desigualdad social; es mostrar las particularidades que se poseen y el lugar que se tiene en la colectividad, acorde con los parámetros sociales que envuelven al individuo y a su conjunto; de esta manera se marca distancia, entre quienes son

aislados e ignorados y quienes participan en las dinámicas sociales y se benefician de ella”. (p.18)

Se genera exclusión al contrario de inclusión debido a la jerarquización social que se establece de las personas, dividiendo en todos los ámbitos, quien puede trabajar y quien no, quien puede aprender y quien no, también se genera exclusión solamente integrando a las personas a los diferentes sistemas sociales es decir que estén allí, pero no se piensa en cómo adaptar los ambientes a las personas a través de ayudas puntuales, en lo cual se plantea el principio de inclusión.

Como señala Echeita & Sandoval (2002) en torno al concepto de inclusión existe una gran cantidad de concepciones diferentes en el ámbito internacional, sin embargo, dichas concepciones se encuentran en un punto y es que si se generan procesos de inclusión desde los ámbitos educativos existen mayores posibilidades de reducir la exclusión social.

Por tanto, como expresan Hernández y Velásquez (2016), citando a Ruiz (2009), aunque se han generado políticas sobre inclusión y procesos incluyentes en los espacios educativos, unos y otros son muy inestables pero significativos, por lo cual expresan que durante muchos años y hasta muy poco no se podía dimensionar que una persona por ejemplo con síndrome de Down pudiera aprender a leer y a escribir de manera comprensiva, sin embargo, desde el ámbito educativo alguien asumió el reto de enseñarles y hoy muchos lo saben, lo cual evidencia que la igualdad de oportunidades y adaptación de los entornos pueden determinar y aportar al desarrollo de una persona.

En consecuencia, con Hernández y Velásquez (2016) Si bien se han generado dichos procesos y en teoría una persona diversa no representa per se una dificultad para la aceptación en el ámbito educativo, en la praxis cotidiana resulta bastante complejo, esto

debido a una conjunción de situaciones que tienen que ver tanto con las políticas de estado y gobierno, falta de recursos económicos, la falta de apoyo a los maestros, pero también fundamentalmente la falta de reconocimiento legítimo a las diferencias.

La perspectiva de inclusión que establece el LPEI está relacionada con características mencionadas por Hernández y Velázquez (2016) entre ellas la jerarquización social que ha existido y el no reconocimiento legítimo de las diferencias de las personas, lo cual ha generado discriminación en el ámbito educativo, por lo cual en el documento se menciona que:

La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia.

(Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 18).

En esa medida es debido al concepto de inclusión es que se trae a colación el de diversidad el cual posee gran relevancia al interior de la política y se explicará a continuación.

2.5 Educación, diferencia y diversidad: sustento de la educación inclusiva

Es necesario entonces explicar un concepto que se asocia directamente con el de inclusión (como se puede evidenciar en el apartado anterior) y que hasta el momento no se había introducido el cual es el de diversidad, sin embargo, se hablara de esto en relación directa con la educación debido a que para el LPEI (2018) cobra gran relevancia para la explicación y fundamentación de la educación inclusiva, como en el mismo se expresa ‘el reconocimiento de la diversidad es consustancial a la educación. En consecuencia, la

Educación Inclusiva responde a la diversidad de características y necesidades de las personas, reconociendo la riqueza que lo diverso supone en el proceso educativo”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 17).

De esta forma se puede entender que uno de los objetivos de la educación inclusiva es responder de manera directa a la diversidad, lo cual va en consecuencia con los principios fundamentales de la constitución colombiana promulgada en el año 1991 donde se expresa en el artículo 7 ‘‘El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana’’. (Registraduría general de la Nación Colombia, 2019), en esa medida la sociedad en la que vivimos debe reconocerse y reconocer la existencia de diferentes etnias y expresiones culturales en su interior, es decir establecer el reconocimiento de la diversidad, la cual se puede expresar de diferentes maneras desde la apariencia física, los gustos, las afinidades, las identidades, hasta los valores y las creencias; en ese sentido se debe reconocer el pluralismo y la diferencia, dicha situación tiene la capacidad de influir en varios aspectos, contextos y espacios de nuestras vidas y de nuestro acontecer cotidiano.

En ese sentido y según Cornejo (2017) uno de esos contextos es el de la educación representado como espacio en la Escuela, que al ser este uno de los espacios de socialización fundamental para los seres humanos como ya se había mencionado anteriormente, no puede estar ajena a dichos procesos de reconocimiento, debido a que se identifica como un medio para aportar a las posibilidades de bienestar de las personas. La escuela es un espacio como muchos otros donde se encuentra la diversidad, debido a que la educación como derecho no se puede negar a ningún niño, en ella ingresan niños con todas las diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, etarias, sexuales entre otras.

Por tanto, en el contexto educativo se debe abogar por construir y aportar al planteamiento de una respuesta que tenga la capacidad de atender dichas diferencias de toda índole mencionadas anteriormente, esto para permitirle a los estudiantes el progreso y avance en el sistema escolar sin importar sus características, lo cual se relaciona directamente con el concepto trabajado anteriormente necesidades educativas especiales, es decir que debe existir una valoración a partir de esas diferencias para establecer si el estudiante necesita una ayuda especial o no, sin embargo es necesario aclarar que aunque un estudiante tenga ciertas particularidades no necesariamente eso se constituye en una necesidad educativa especial, sin embargo se le debe reconocer su diferencia.

La educación y la diversidad convergen en un concepto que se denomina según Cornejo (2017) “atención a la diversidad”, en consecuencia, con esta autora se entiende este concepto de manera general como: “el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado”. (p. 80), en esa medida la atención a la diversidad se constituye como un principio fundamental que debe verse evidenciado en la totalidad de niveles educativos existentes, esto para garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos y todas las estudiantes, hasta donde den las posibilidades y se logre evitar la deserción y el fallo escolar.

La diversidad entonces se evidencia en el sistema educativo como aquellas diferencias individuales que configuran un estudiante, sin embargo, no es cualquier tipo de diferencia, sino esas que estén relacionadas con los ritmos y estilos de aprendizaje y capacidades de cada estudiante para aprender. La atención a dicha diversidad se da ante la

necesidad de dar respuestas que se adapten a dichas características y necesidades en términos de aprender y en relación con las exigencias escolares.

En esa medida señala Cornejo (2017) citando a Salinas (2007), que la atención a la diversidad está relacionada con las particularidades que son excepcionales en los estudiantes que devienen de diferentes factores bien sea estos sociales o culturales o de sus capacidades intelectuales, físicas y sensoriales, pero que requieren una atención específica, para que estén en el mismo nivel de aprendizaje, dicha atención se materializa a través de ayudas que se adapten a su proceso.

En ese sentido y de manera sintética se puede entender según Corenjo (2017), que la atención a la diversidad es aquellas:

“Adaptaciones y apoyos educativos entregados a los estudiantes, de manera temporal o permanente, de acuerdo con las necesidades surgidas desde el contexto en el cual se desenvuelven. Además, es necesario que los profesores tengan siempre presente que el objetivo de una acción educativa diferenciada es adaptar las respuestas a las capacidades y potencialidades de los niños, niñas y jóvenes, para conseguir mayores y mejores aprendizajes de cada uno de ellos”. (p,83)

De esta forma el proceso de atención a la diversidad tiene el foco principal en las adaptaciones y apoyos que se puedan establecer para los estudiantes teniendo en cuenta sus capacidades para adaptar los procesos de aprendizaje y puedan estar en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes.

En consecuencia, con Cornejo (2017) y como se expresa en el LPEI (2018) el mismo se configura como una de las repuestas que establece el sistema educativo para darle

atención a la diversidad, por lo tanto, se debe aprovechar la riqueza de las características de los estudiantes como un beneficio para la formación de todos.

2.6 La educación inclusiva como propuesta pedagógica y educativa

Del contexto proceso de inclusión en la educación nace la propuesta de educación inclusiva, como se mencionaba la inclusión en el contexto educativo se evidencia como un proceso complejo, como expresa Plancarte (2017):

“Incluir se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto. En la educación ha sido tema de grandes debates, controversias y todo un largo proceso, cuyo principal propósito fue, y es hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo”. (p.214)

Es difícil entonces porque en consecuencia con Cornejo (2017) a diferencia de la integración la inclusión no puede limitarse a avalar el acceso de los estudiantes que presentan NEE a las instituciones educativas, se debe garantizar la eliminación o minimización de la existencia de barreras que puedan cuartar la permanencia, aprendizaje, y participación de dichos estudiantes.

Por tanto, Cornejo (2017) a través de Booth y Ainscow (2000), afirmara que muchos estudiantes que presentan NEE o pertenecen a un grupo social particular experimentan dificultades, esto porque no se consideran sus particularidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se evidencia a partir de que diferentes grupos sociales, étnicos o culturales poseen sistemas de normas, valores y creencias que son completamente

distintos, pero no hacen parte de la cultura escolar lo que puede limitar o cuartar el aprendizaje y la participación conduciendo directamente a la exclusión.

Esto permite establecer que la educación inclusiva se basa en la diversidad y por tanto no puede basarse en la segregación de dichas diferencias y particularidades, debido a que los objetivos de aprendizaje deben estar relacionados con la vinculación de dichas características que presentan los estudiantes con necesidades educativas especiales bien sea estas transitorias o definitivas al proceso de enseñanza. En ese sentido es necesario crear procesos de adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las capacidades y posibilidades de los estudiantes, debido a que si no se establecen apoyos o se adaptan algunos procesos puede disminuir el rendimiento académico de los estudiantes.

Como se ha mencionado en varias ocasiones y como lo señalan algunos autores la educación inclusiva es aún un terreno al que le falta trabajo y exploración, además de esto ha sido objeto de debates y controversias, esto debido a la complejidad de su existencia, porque implica por un lado mayores recursos económicos, formación del profesorado en estos temas puntuales o establecer profesionales de apoyo y por otro lado apoyo de las entidades de control de lo cual se desprende la existencia de políticas que puedan marcar una guía para los establecimientos tanto en términos administrativos, como pedagógicos.

Desde la perspectiva teórica la inclusión es un proceso social legítimo que debe darse, sin embargo, como se mencionaba en la praxis implica una gran cantidad de esfuerzos, debido a que a diferencia de los procesos de normalización (basado en el contexto) y de integración (basado en la integración de la persona), la inclusión posee como intención tener en cuenta estas dos propiedades, en esa medida tener en cuenta la diversidad de la persona para hacerla parte de y a partir de esto generar ayudas particulares en el

contexto no para “normalizarse”, sino para incluirse teniendo en cuenta siempre sus diferencias.

En relación al lineamiento susceptible de análisis para este trabajo, es necesario tener en cuenta lo que implica este reto de la inclusión la cual es su intención principal, debido a que es partir de estos planes que como ya se ha mencionado se pueden iniciar puntos de partida para la transformación de la educación distrital, por tanto, la necesidad de su análisis.

En esa medida es importante aclarar una perspectiva de fundamento conceptual que marca una diferencia en la concepción de educación inclusiva para el LPEI, la cual es la diferencia que existe según el lineamiento entre educación inclusiva e inclusión educativa

“Con el primer concepto es posible identificar las barreras que se imponen a las personas para tener un aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y participar de su proceso educativo, y al mismo tiempo, crear posibilidades para la eliminación de estas. Con el segundo concepto, por el contrario, se asume como suficiente la inclusión de grupos particulares al sistema y no existe la preocupación por la adaptación del sistema a los estudiantes”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 17).

Esto es importante porque es donde se establece la diferencia conceptual y el avance fundamental de la educación inclusiva como proceso, por tanto, marca también el enfoque que desea establecer la política.

2.6.1 La existencia de los enfoques como respuesta a la diversidad

El concepto de enfoques está relacionado con la diversidad poblacional, de lo cual empieza a existir una noción en Bogotá hacia los años noventa según la Alcaldía de Bogotá (2012)

lo cual está relacionado con la aparición de la constitución del 91 y las reformas que existieron en el contexto nacional para ese momento, en esa medida las entidades distritales empiezan a construir nuevas políticas públicas o a reformar las ya existentes, el enfoque poblacional no había tenido cabida hasta ese momento y es a partir de allí que empieza a constituirse como parte del discurso institucional distrital.

El enfoque poblacional se basa en las características y experiencias que son transversales a cierto grupo de personas, en lo cual se identifica de manera particular y según la Alcaldía de Bogotá (2012) “etapas de ciclo de vida. Dentro de ellas se identifican género, diversidad sexual, etnias, desplazamiento y discapacidad” (Alcaldía de Bogotá , 2012, pág. 14). Dichas características se convierten en el foco principal de una política pública.

El LPEI (2018) asume los enfoques como una forma de direccionar la atención hacia un asunto particular, lo cual hace que exista mayor comprensión sobre el mismo y por tanto mayor posibilidad de generar respuestas acertadas, por tanto los enfoques que maneja el lineamiento son el de derechos humanos, el territorial, diferencial, sin embargo, esto lo trabaja de manera simultánea con la perspectiva que según el LPEI (2018) es el lugar desde donde se enuncia una política o donde se realizan las actuaciones, las perspectivas del lineamiento son la interseccional y de género. Esto implica que la base de esta política sea el reconocimiento de la diversidad por tanto espera como allí se expresa, lograr una transformación del sistema educativo.

2.6.2 Las dimensiones: respuesta a la complejidad

Hasta este momento se puede evidenciar y según el LPEI (2018) que la problemática a la que busca dar respuesta la política (la cual a grandes rasgos el reconocimiento de la

diversidad en la escuela) posee una gran complejidad en esa medida se ha propuesto una forma de trabajo que se evidencia a través de dimensiones, se hace uso de estas porque por la naturaleza compleja de la problemática central no puede ser abarcada como un todo por tanto debe ser desglosada en varias partes a lo cual se le denomina como dimensiones.

La política establece tres dimensiones a partir de las cuales se establece una ruta de trabajo en relación a la problemática principal, las cuales son según el LPEI (2018), una ciudad educadora que valora la diversidad, un sistema educativo distrital que se transforma y aprende y una escuela en la que todos participan y aprenden (pag.37), cada una de estas dimensiones hace énfasis en una forma particular de resolver la problemática y entender el fenómeno central sin embargo no deben entenderse de manera aislada sino complementaria.

CAPITULO III

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Reflexión Epistemológica

Este apartado del trabajo se encarga de aclarar desde que paradigma del conocimiento se va a establecer el desarrollo del trabajo en términos metodológicos, en esa medida, el modelo

de investigación en el cual se inscribe, es acorde con el texto de López Noguero (2002) en el paradigma cualitativo, en el ámbito descriptivo y se ubica específicamente en el enfoque interpretativo-comprensivo, la metodología particular análisis documental particularmente el análisis de contenido.

El desarrollo de esta investigación parte de un postulado básico y es el de entender que como lectores de textos de índole diversa bien sea estos de corte científico, literario, legal, estatal o público (el análisis de este trabajo se ubica en este último) tenemos la capacidad de constituirnos como productores de entendimiento y conocimiento de diversas realidades sociales, esto quiere decir que de manera simultánea al acto de la lectura, tenemos la capacidad desde un enfoque analítico como lo es para este trabajo, de comprender la génesis social de un texto, en consecuencia con Bourdieu (1995) es decir entender por qué fue escrita cuales son las estructuras internas que lo conforman y cuál es su relación con su contexto de producción.

En ese sentido tanto el análisis, como la comprensión e interpretación de textos (en este caso una política pública) son consideradas por autores como Julia Kristeva (1988) como una forma de entendimiento de la realidad social, de esta forma uno de los soportes y fundamentos tanto epistemológicos como metodológicos, es el concepto de “intertextualidad” desarrollado por Julia Kristeva, el cual hace énfasis en el entendimiento del texto como una unidad de análisis fundamental para el entendimiento de cadenas de significado que se van construyendo entre los mismos textos y su relación con el contexto, lo cual da pie a la existencia de relaciones intertextuales, el texto desde esta perspectiva no se entiende como una unidad cerrada carente de sentido, sino que es partiendo de su análisis, que se puede comprender sus finalidades y objetivos. De esta manera el análisis de contenido e interno de un texto es fundamental porque solo con el hecho de su existencia no

significa que todo este dado per se, sino que se requiere del análisis para establecer sus posibles significaciones.

3.2 Metodología de investigación

De esta forma a partir de la fundamentación epistemológica del trabajo se aclara que la metodología de investigación cualitativa es el análisis de documental y de contenido, se ha seleccionado dicha técnica debido a que permite analizar documentos a partir de su estructura interna, estableciendo los conocimientos y conceptos centrales que lo fundamentan, por tanto, dar cuenta de sus intereses, intenciones, sentidos y significados, esto para construir una descripción crítica del valor educativo y cultural de dicho texto y las conexiones que guarda con su contexto inmediato de interpretación.

Se ha elegido la técnica de análisis documental y de contenido, porque según Satriano & Moscoloni (2000) permite establecer para el texto dos momentos esenciales en términos analíticos: en primera medida situar al texto como un término técnico a través del cual se hace referencia al registro verbal de un acto comunicativo, y en segunda medida caracterizar al mismo como objeto donde Satriano & Moscoloni (2000) traen a colación a Noam Chomsky a través del cual hacen evidencian que cuando se habla del análisis de un texto se está refiriendo a él como producto u objeto, es decir se realiza el análisis de las palabras que aparecen sobre las paginas, entonces no se incluye ninguna consideración a la forma como se produjo sino su percepción y la forma en que se recibe.

La metodología de análisis de textos (científicos, planes de estudio o de gobierno, leyes entre otros) que como ya se mencionó se ubica en el ámbito de lo descriptivo, según Lopez Nogero (2002) pretende descubrir los componentes que son básicos de un fenómeno particular determinado extrayéndolos de un contenido.

En esa medida este trabajo tiene la intención de descubrir dichos componentes en términos del fenómeno de la educación inclusiva, en un contenido particular que se encuentra en el Lineamiento de política de educación inclusiva realizado por la Secretaría de Educación Distrital en el año 2018.

3.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis de este trabajo es entonces el contenido del texto: “Lineamiento de política de educación inclusiva” realizado por la Secretaría de Educación Distrital en el año 2018 en el marco del gobierno del alcalde Enrique Peñalosa y su plan de desarrollo Bogotá mejor para todos (2016-2020).

Se ha seleccionado dicho lineamiento porque la educación inclusiva es uno de los focos en los que se centra la preocupación para el Ministerio de Educación Nacional, como se ha evidenciado en sus propósitos “ La política de la Revolución Educativa del gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables” (Ministerio de educación Nacional, 2007). Se explicará entonces que dicha revolución educativa plantea que las poblaciones vulnerables son prioritarias, con lo cual se quiere instaurar que los establecimientos educativos deben transformar sus políticas y modificar su cultura de acción para la atención de estas.

Por lo cual se construyen textos como el lineamiento el cual tiene como parte de sus propósitos constituirse como una:

“Apuesta que supone un cambio de paradigma, ya que, busca generar las condiciones para una transformación progresiva del sistema educativo, con el propósito de construir ambientes escolares para todas y cada una de las personas, a

partir de sus características, potencial, habilidades y estilos de aprendizaje’’
(Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 7).

De esta manera el lineamiento busca constituirse como una política educativa que haga parte del cambio en la educación distrital en términos de inclusión, lo cual hace que establezca su importancia de existencia debido a que buscar ser una ayuda y una guía de ruta para las instituciones educativas.

Entonces, el contenido del lineamiento se entiende para esta investigación y con base en lo que se explicó en la metodología de investigación, como un texto-objeto de investigación en términos técnicos, donde se hace referencia a un acto comunicativo que está directamente relacionado con el fenómeno de la educación inclusiva, por tanto, se analiza dicho contenido como producto, contenido que tiene la capacidad de crear un discurso particular en torno a lo que la Secretaría de Educación Distrital está comprendiendo por educación inclusiva pero además analizar qué es lo implica el uso de dicho concepto.

Lo cual resulta fundamental porque el hecho de que el texto posea unas apuestas claras (como se menciona en su introducción y se citó anteriormente), esto no está explicando su perspectiva en términos teóricos, lo cual busca el presente trabajo de investigación.

En ese sentido se va a analizar el contenido de un texto que hace parte de un plan de gobierno es decir que es de corte legal, pero además posee un interés público, por tanto, dicho texto es susceptible de análisis, pero además de esto, porque al estar sumergidos en el interés por lo educativo, desde el espacio académico como lo es la especialización en

pedagogía se deben generar dichos análisis para realizar un aporte en términos teóricos sobre un tema fundamental para la educación hoy en día el cual es la inclusión educativa.

3.3.1 Estructura interna del texto

En este espacio se expondrá la configuración interna del texto, esto para dar cuenta de su estructuración y sus recursos de cohesión.

3.3.1.1 Intención de la propuesta de formulación

Para iniciar es importante señalar que el proceso de formulación del lineamiento según se menciona en el texto se realizó bajo una perspectiva dialógica (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018), lo cual quiere decir según el Centro de investigación en Teorías y prácticas de superación de Desigualdades (2015), es cuando se establecen diálogos igualitarios en torno a un tema particular donde participan los involucrados a los que afecta, en dichas interacciones debe reconocerse la inteligencia cultural y empírica de las personas que participan, dichos diálogos están encaminados a la búsqueda de transformación social de ese tema en común.

En ese sentido el tema en común alrededor del cual dialogan los involucrados es la educación inclusiva, este es el concepto base sobre el cual giraron dichas interacciones que se realizaron a partir de entrevistas y talleres en los que participaron, docentes tanto de aula como de apoyo, directivos, activistas, estudiantes, ONG's , funcionarios y directivas de la SED y de otras entidades distritales, organizaciones ciudadanas, investigadores y expertos con los temas relacionados con la política. Además de esto otra parte de dicho dialogo se realizó a partir de talleres participativos en los que participaron representantes distritales y locales y representantes de las poblaciones LGTBI, afrocolombianos, personas en condición de discapacidad e indígenas.

Cada actor que participa de esta interacción en perspectiva dialógica debe aportar desde sus conocimientos no solo al tema general de educación inclusiva, sino que debe contribuir a la identificación de barreras y debe generar propuestas. En esa medida se identifica la perspectiva de la formulación y la intención de la propuesta general.

3.3.1.2 Fundamentos Normativos

El texto parte con la exposición de los fundamentos en términos normativos tanto nacionales como internacionales, los cuales se constituyen como un referente de la política para su construcción.

Entre los referentes internacionales se encuentran los derechos humanos y los derechos del niño, la conferencia de Jomtien, las directrices de la Unesco sobre políticas de inclusión en educación, la declaración realizada en Incheon a partir del foro mundial de educación, de los cuales los aportes más importantes están relacionados con las declaraciones mundiales de la educación para todos, la educación debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y debe brindar oportunidades para asimilar conceptos tanto para ser como para hacer, por tanto deben sufrir procesos de adaptación tanto las infraestructuras, los currículos y los métodos de enseñanza.

Entre los referentes nacionales y distritales más importantes se encuentran decretos, resoluciones y leyes a través de las cuales se dictan medidas que tienen la intención de reglamentar y asegurar el servicio educativo para grupos de atención especial entre los cuales se encuentran personas en condición de discapacidad o capacidades excepcionales, afrocolombianos, comunidad LGTBI, jóvenes y adultos en condición de vulnerabilidad, víctimas del conflicto armado entre otros. Además de esto uno de los referentes iniciales es la constitución política de 1991, la ley nacional de educación y los documentos del

ministerio de educación nacional donde se ha introducido con anterioridad el concepto de educación inclusiva.

3.3.1.3 Fundamentos conceptuales

En esta parte del lineamiento se reconocen los avances académicos que se han establecido en torno a la historicidad de la conceptualización de la inclusión educativa, en esa medida se establecerán tres líneas conceptuales particulares, las cuales se explicarán a continuación de manera puntual, precisando los términos de importancia de su aporte.

- Sistemas educativos que se auto-mejoran: este concepto se relaciona directamente con “aulas inclusivas”, establecido por Stainback en 1992 a partir del cual muchos estudios evidenciaron que su capacidad de incidencia no era suficiente, por tanto, se estableció el de “escuelas inclusivas”, sin embargo, para eliminar la exclusión se pasó al concepto de “sistemas educativos que se auto-mejoran” el cual se basa en la premisa de que el servicio educativo es co-producido por los usuarios, no se entienden los estudiantes como beneficiarios sino como agentes, por tanto es sobre ellos que gira la mayor atención e importancia, dichos sistemas requieren el re-diseño de las instituciones educativas.
- Educación inclusiva un camino al reconocimiento de la diversidad: Según la perspectiva del lineamiento debe establecerse la diferencia conceptual entre inclusión social, inclusión educativa y educación inclusiva por tanto lo que se entiende al interior del lineamiento por estos conceptos es: el primer concepto se refiere simplemente a señalar quien está o no incluido, el segundo se refiere a la inclusión de las persona al sistema educativo sin pretensiones de adaptación y con el tercero es posible evidenciar las barreras del aprendizaje en relación a la necesidades.

Por tanto, se entiende la educación inclusiva como un proceso que responde a la diversidad de necesidades de los estudiantes, para generar mayor participación en el aprendizaje y reducir la exclusión tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas. Por tanto, para que exista educación inclusiva debe darse una transformación de manera progresiva del sistema educativo, por lo cual debe replantearse el tipo de conocimiento que se imparte en las escuelas involucrando a los estudiantes en los procesos de co-construcción de la educación.

- Enfoques del lineamiento de política inclusiva: los enfoques según el lineamiento son la manera de dirigir el interés hacia un asunto para generar mayor comprensión sobre las necesidades y realidades y establecer mejores respuestas, a continuación, se explica cada uno de los enfoques y sus intereses principales:
 - Enfoque de derechos humanos: busca generar acciones que permitan cumplir el derecho a la educación a todas las personas sin ningún tipo de discriminación logrando superar las barreras de acceso.
 - Enfoque diferencial: busca identificar las características y necesidades de las personas y poblaciones estableciendo respuestas diferenciales.
 - Enfoque territorial e incremental: articular los procesos educativos a las realidades territoriales en las que se encuentran y en general con las dinámicas de la ciudad y generar continuidad en las iniciativas locales.
 - Enfoque y perspectiva de género: este enfoque aporta a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que apoyan la educación sexista.
 - Enfoque y perspectiva de interseccionalidad: busca identificar los espacios donde se intersectan formas diferentes de discriminación que operan de modo simultáneo.

3.3.1.4 Contexto de la educación inclusiva en Bogotá

En este apartado se establecen los avances de la educación inclusiva, inicialmente en términos cuantitativos evidenciando el aumento de las cifras de ingreso y permanencia escolar por grupo poblacional. Establece la directa relación que existe entre el plan sectorial de educación y el lineamiento de política de educación inclusiva donde se resaltan siguientes ejes de encuentro: calidad educativa para todos, inclusión educativa para la equidad y ciudadanía digitales, evidenciando esto como un avance.

Para finalizar expone las experiencias de proyectos puntuales en los que ha avanzado la Secretaría de Educación en la perspectiva de educación inclusiva, los cuales son: educación intercultural y grupos étnicos en el cual se ha realizado la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, educación para personas jóvenes y adultas en donde se ha desarrollado un modelo de educación flexible para las personas que ejercen la prostitución, aulas hospitalarias que busca garantizar la permanencia en el sistema educativo para los estudiantes que se encuentran en algún tipo de estancia hospitalaria y educación para la sexualidad el cual tiene como objetivo brindar a los colegios distritales asesoría y herramientas en derechos sexuales y reproductivos desde la perspectiva del cuidado y el auto-cuidado, esto para fortalecer proyectos transversales que existen de educación sexual y así garantizar una educación enfocada en el ser que sea inclusiva y de calidad.

3.3.1.5 Propuesta del lineamiento en términos de educación inclusiva

El enfoque del lineamiento está basado en una perspectiva democrática, participativa basada en la diversidad, en esa medida su objetivo principal busca: “lograr la presencia (acceso y permanencia), la participación efectiva e integral en la vida escolar, trayectoria educativa completa, y avance permanente de los estudiantes en su formación y en sus aprendizajes, reconociendo y valorando su diversidad” (Secretaría de Educación Distrital

de Bogotá, 2018, pág. 36), teniendo en cuenta los enfoques que establece el lineamiento los cuales están explicados anteriormente.

Al ser una problemática tan compleja la que aborda el lineamiento, la cual es reconocer la diversidad, este posee un carácter multidimensional sin embargo han seleccionado tres grandes dimensiones que están cercanamente relacionadas, son complementarias y estratégicas a partir de la revisión teórica, los referentes nacionales e internacionales y el dialogo realizado con los involucrados, las cuales son:

1. Una ciudad educadora que valora la diversidad: la cual esta direccionada a la transformación cultural y de mentalidad para establecer una cultura inclusiva.
2. Un sistema educativo distrital que se transforma y aprende: la cual está enfocada en la gestión, construcción e implementación de políticas inclusivas.
3. Una escuela en la que todos participan: la cual enfatiza en todo lo relacionado con lo pedagógico, es decir en la vida escolar y la formulación y uso de prácticas pedagógicas inclusivas.

A partir de estas tres dimensiones fundamentales desde las que piensa abordar la problemática, plantea cuatro ejes que serán transversales a las dimensiones por tanto estarán presentes en las acciones y los programas para que estos se puedan proyectarse hacia el objetivo de la política, la pretensión es que dichos ejes operen de manera simultánea para convertirse en catalizadores de la política: dichos ejes son:

1. Comunicación diversa y reconocimiento de la diversidad de saberes: el cual tienen como fin reconocer y valorar la diversidad de lenguajes y las formas de comunicación.

2. Participación y cultura colaborativa: busca el compromiso de todos en el proceso educativo, generando sinergias, complicidades y colaboración constructiva.
3. Flexibilidad e innovación: tiene como fin movilizar la escuela que se ha caracterizado por ser homogenizante y ha creado barreras para el acceso, permanencia y logro educativo.
4. Reflexividad y retroalimentación: tienen como fin establecer las transformaciones de la escuela a partir de un proceso reflexivo de los involucrados lo cual debe basarse en información confiable y contrastable.

Luego de esto plantea las acciones estratégicas para cada una de las tres dimensiones y presenta el siguiente esquema:



Fuente: Secretaría de Educación Distrital (2018) Lineamiento de política educación inclusiva (figura ejes y dimensiones del lineamiento). Recuperado de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/sed-educacion-inclusiva.pdf>

Para finalizar plantea las fases de implementación, las cuales comprenden:

1. Preparación y sensibilización
2. Implementación de la política
3. Ejecución y consolidación
4. Seguimiento y sostenibilidad

3.4 Etapas de investigación

La investigación se llevó a cabo en términos prácticos a través de cinco etapas, las cuales se explicarán a continuación:

- Primera etapa

Esta etapa contempla, la selección del tema y la estructuración del campo temático en el que se investigó, es decir, la inclusión educativa, a través del estudio de dicho concepto se planteó el problema de investigación abordando la importancia de este para el panorama de la educación actual, a partir de esto se construyeron tanto el objetivo general como los específicos teniendo en cuenta la importancia de la existencia del lineamiento para dicho panorama, luego de esto se empezó la búsqueda de antecedentes relacionados que permitieran ayudar a la estructuración de la investigación en términos referenciales, conceptuales y metodológicos.

- Segunda etapa

Esta etapa comprende la de estructuración del análisis en términos referentes-conceptuales para el trabajo, la cual ayuda a determinar lo que debe ser observado, cual es la importancia que posee para observarlo y establecer además porque dicho análisis posee relevancia para el campo teórico educativo.

- Tercera etapa

Consiste en el planteamiento del diseño metodológico, dicho planteamiento se realizó a partir de los objetivos que estructuran la investigación, además de esto teniendo en cuenta el marco referente-conceptual unido a los referentes metodológicos del análisis de contenido, por tanto, es en este momento donde se establece la importancia de entender el discurso que construye el lineamiento en términos de educación inclusiva por tanto su contenido es un recurso para entender dicha perspectiva teniendo en cuenta su papel como política pública y la importancia que esto posee para el contexto educativo distrital.

- Cuarta etapa

En esta etapa se realiza el análisis de contenido a partir de categorías analíticas y el contexto de la educación actual, visto esto desde el sustento conceptual y teórico, donde se debe dar cuenta de las dinámicas internas del texto, comprobando la fiabilidad del sistema de categorización para realizar las inferencias sobre la problemática a investigar y es la perspectiva de educación inclusiva que construye el lineamiento, donde se tienen en cuenta las categorías de representación social, intertextualidad y discurso, entre otras.

- Quinta etapa

Esta etapa comprende el planteamiento de los resultados de investigación que se presentaron a partir del análisis interno de contenido del Lineamiento y la relación con el contexto educativo actual, En este momento se establecen a partir de los resultados del análisis, la valoración de los hallazgos y se realiza el contraste de la información obtenida dando respuesta a los objetivos de investigación.

CAPITULO IV

4 ANÁLISIS

4.1 La educación inclusiva: sus usos y sentidos en el LPEI 2018

Este apartado del trabajo consiste en plantear un análisis en términos de transformaciones usos y sentidos del concepto de educación inclusiva planteado en el LPEI (2018), en esa medida se intenta establecer de qué forma se comprende la misma y cuáles son sus relaciones con otros conceptos que se relacionan con su historicidad en términos de aparición. Así mismo plantear las nuevas implicaciones y características que supone según el LPEI (2018), la existencia de una educación inclusiva en el panorama de la educación contemporánea.

El análisis se establecerá en cinco grandes momentos: primero los conceptos que anteceden, segundo el panorama conceptual y discursivo de la educación inclusiva, tercero la diversidad como base de la educación inclusiva, cuarto actores procesos e involucrados y quinto las implicaciones de la transformación estructural de la educación

4.1.1 Implicaciones conceptuales de la existencia de la educación inclusiva

4.1.1.1 La educación especial y necesidades educativas especiales relaciones y desencuentros con la propuesta de educación inclusiva en el LPEI

En primera medida es necesario aclarar que el planteamiento de educación inclusiva del LPEI (2018) busca como se mencionó en el marco referente conceptual alejarse de las asociaciones a los conceptos relacionados en el título de este apartado, sin embargo, resulta pertinente plantear que es desde estos lugares donde nacen las preguntas, por las necesidades particulares de aprendizaje, como expresan Di Pietro, Pitton, Medela, & Tófaló (2013):

“Podría hablarse del pasaje de una concepción restringida acerca del sujeto destinatario de la educación especial centrada en la condición de discapacidad, a una concepción amplia organizada en torno de la noción de necesidades educativas especiales; concepto que incluye tanto a los alumnos con discapacidades como, en general, a todos los que requieren de un acompañamiento particular para lograr una experiencia educativa satisfactoria en la escuela común” (pág. 198).

Es entonces a partir de pensar en un sujeto destinatario con discapacidad foco de la educación especial, que se amplía el concepto a necesidades educativas especiales,

concepto que ya no solo alude los estudiantes con discapacidad sino a todo aquel estudiante que necesite un acompañamiento particular.

Lo cual hace según Di Pietro, Pitton, Medela, & Tófalo (2013) que se empiecen a establecer cuestionamientos desde este lugar sobre el fracaso escolar, es decir empezar a pensar porque realmente fracasan los estudiantes en el proceso educativo, en esa medida una de las respuestas está orientada a plantear que ya no es propiamente solo por las características particulares del estudiante, sino por el cruce de tres dimensiones que son el sujeto, la propuesta de enseñanza y el formato institucional, es en dicho cruce donde se encuentran las problemáticas por tanto como expresan Di Pietro, Pitton, Medela, & Tófalo (2013):

“En esta formulación las “restricciones” no serían atribuidas exclusivamente a limitaciones de los propios niños, sino que serían producto de la combinación entre las capacidades y posibilidades de los sujetos y las “barreras” que pueden estar implicadas en ciertas características de la propuesta escolar”. (Pág. 199).

El concepto de barreras toma gran relevancia para la propuesta de educación inclusiva del LPEI, por tanto, se ha traído esto a colación porque es importante reconocer cuales son los aportes que se han generado desde un campo, en términos claros el lineamiento desea trascender sobre estos conceptos sin embargo sin la existencia de los mismos no sería posible un panorama en el que se piense la educación inclusiva como una posibilidad.

De igual forma es desde la conceptualización existente de necesidades educativas especiales según Luque (2009) donde se empieza a prestar mayor atención a la

comprensión del contexto como espacio donde pueden existir cierto tipo de factores y ayudas que pueden generar una mejor respuesta educativa.

Desde el LPEI (2018), existe una propuesta particular que llama la atención en consecuencia con este tema, la cual es la atención en aulas de apoyo pedagógico, los cuales son espacios concebidos para que los estudiantes tengan posibilidades de avanzar en aquellas habilidades cognitivas, emocionales o adaptativas que requieren mayor atención, aunque el estudiante no va a estar allí permanentemente sino de manera transitoria, debido a que su intención es favorecer su participación en las aulas regulares.

Lo cual, aunque no se plantee de manera explícita es reconocer que existen estudiantes con necesidades educativas especiales que, aunque se aborden este tema de otra manera generar mayor participación en el aula regular es necesario un acompañamiento integral, en ese sentido se generan contradicciones en cuanto al desconocimiento de los aportes de conceptualización que han aportado al crecimiento de un campo. La intención de esto no es desconocer la educación inclusiva como posibilidad, sino establecer los aportes que se han generado para llegar a ella.

4.1.1.2 Inclusión social y su lejanía con la concepción de educación inclusiva en el LPEI

En el mismo sentido del apartado anterior la perspectiva de educación inclusiva del LPEI pretende desligarse tanto de los conceptos de inclusión social, inclusión educativa, como de los principios de integración y normalización, esto porque según el planteamiento del LPEI (2018) la inclusión social pretende señalar a quienes se incluyen y a quienes no, y la integración poseía solo pretensiones de presencia de las personas en la escuela sin generar cambios, lo cual no está de acuerdo con las pretensiones de la educación inclusiva, debido

a que esta no hace explícita dicha diferenciación sino que tiene como objetivo orientar sus políticas hacia la igualdad de oportunidades sin evidenciar distinciones.

Sin embargo, desde una perspectiva sociológica de los autores Pierre Rosanvallon y Jean Paul Fitoussi según Mascareño & Carvajal (2015) se plantea una estrategia para observar los procesos de inclusión/exclusión que permite evidenciar en un primer momento la existencia de igualdades y desigualdades, por tanto, el concepto de inclusión social no solo se encarga de señalar quienes están incluidos y quienes no a diferencia de lo que plantea el LPEI, sino de establecer posibilidades descriptivas desde ciertas perspectivas para saber de qué formas están incluidos o excluidos los sujetos, lo cual lleva directamente a pensar en cuáles son esas igualdades o desigualdades sociales, que producen procesos de inclusión o exclusión por tanto, no puede entenderse la inclusión social como un proceso de señalamiento sino de comprensión, debido a que la inclusión y la exclusión son resultados de un proceso no son algo dado.

Por tanto, como uno de los objetivos de la educación inclusiva según el LPEI (2018), es “la búsqueda de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes”. (Pág.23), es necesario pensar en igualdad también en términos de inclusión social desde la perspectiva explicada anteriormente, lo cual también se relaciona con un tema que se va a desarrollar más adelante y es que una de las pretensiones de la educación inclusiva según el LPEI (2018), no terminan en la escuela sino en la ciudad, por tanto, sería prudente no perder esto de vista.

4.1.1.3 La educación inclusiva está basada en una educación para todos

Según lo evidenciado en el contexto normativo investigado para la construcción del lineamiento de política de educación inclusiva, (el cual está expuesto en el apartado de

estructura interna del texto), esta última encuentra su base principal en la educación para todos la cual está basada en un enfoque de derechos humanos y se centra en establecer la educación como un derecho al que deben acceder todos sin distinción, esto implica que el lineamiento está orientado hacia parámetros internacionales educativos, debido a que la base en la que se centran las políticas nacionales que le anteceden son de corte poblacional, es decir se enfoca en la creación de estrategias educativas para poblaciones particulares que es de lo que busca alejarse el lineamiento.

4.1.1.4 Educación inclusiva: panorama discursivo y conceptual

En esa medida es a partir de este panorama conceptual antes explicado es que nace el discurso de la educación inclusiva para el LPEI por un lado supera los principios de normalización e integración y por otro lado se plantea como un discurso otro ajeno a la educación especial, las necesidades educativas especiales e inclusión social. La definición de educación inclusiva se plantea en dicho documento de la siguiente manera:

“La educación inclusiva en Bogotá es: Un proceso permanente y sostenido de mejoramiento –basado en evidencias-, de las formas como el sistema educativo distrital y la ciudad en su conjunto responde a la diversidad de sus estudiantes, y aprovecha esa diversidad para enriquecer la formación de todos los estudiantes, logrando así calidad educativa para todos.

Una educación que identifica las barreras (pedagógicas, de lenguaje y comunicación, socioculturales, físicas, etc.) y facilitadores para la presencia, participación y avance en la formación de todos los estudiantes, y dispone los medios para eliminar esas barreras y potenciar los facilitadores.

Una educación que se centra en lograr la presencia (acceso y permanencia), la participación efectiva e integral en la vida escolar, trayectoria educativa completa, y el avance permanente de todas y todos los estudiantes en su formación y en sus aprendizajes.

Una educación que se preocupa especial y explícitamente por los grupos de estudiantes que pueden correr riesgos de exclusión, de discriminación, de hostigamiento, de exclusión o de no lograr sus propósitos de formación”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 36).

A partir de este planteamiento se puede suponer que la educación inclusiva como propósito implica bastantes retos apuntan a una transformación paulatina del sistema educativo, de manera puntual los principales retos son:

1. Un cambio de percepción frente a la diversidad y la diferencia que pueda generar un cambio en las actitudes de los sujetos que hacen parte del sistema educativo.
2. Que exista cohesión y coherencia entre las políticas públicas y los PEI.
3. Gran inversión de recursos económicos para modificar los ambientes de aprendizaje.

4.1.1.5 la transformación de la concepción de las barreras en la educación inclusiva

Lo que separa a la educación inclusiva de la inclusión educativa según el LPEI (2018), es la identificación de barreras, debido a que la intención de la inclusión educativa es incluir diversos grupos al sistema educativo sin establecer procesos de adaptación para los mismos a diferencia de la educación inclusiva que busca en relación a las barreras: identificación y eliminación.

Sin embargo, como se había hecho explícito anteriormente en el apartado de conceptos que anteceden, la noción de barreras antecede el nacimiento de la educación inclusiva, como argumentan Di Pietro, Pitton, Medela, & Tófaló (2013) está relacionado con las necesidades educativas especiales, las cuales se centraron en el contexto educativo y sus posibilidades de mejora, en esa medida basándose en una perspectiva sociológica se estudian las causas del fracaso escolar lo cual está relacionado con la disposición de los recursos y materiales simbólicos que pueden facilitar el aprendizaje.

De todas maneras, la concepción de barreras en el LPEI (2018) se concibe ya no solo desde el fracaso escolar sino desde el acceso, permanencia, progreso, participación y éxito, por tanto, el lineamiento pretende en ese sentido:

“Ir más allá de los enfoques y programas centrados en la atención a poblaciones específicas, pues apunta a resolver las problemáticas y barreras identificadas de forma transversal, es decir, con soluciones o propuestas que benefician realmente a todos los estudiantes en edad escolar”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 36)

De esta forma el concepto de barreras está ahora comprendido desde una perspectiva transversal, es decir generar cambios estructurales puedan ayudar a todos los estudiantes.

4.1.1.6 La diversidad: recurso y fundamento conceptual de la educación inclusiva
La base de la educación inclusiva según el LPEI (2018) es la atención a la diversidad, sin embargo, no debe comprenderse de una forma simple, sino que es la diversidad como concepto y realidad epistémica, que atraviesa las intenciones, objetivos y escenarios de

acción de la política, es la base tanto de su justificación como de su actuar metodológico, como en el lineamiento se plantea:

“Si todos son diversos y si la diversidad enriquece la experiencia formativa, un primer planteamiento central de la política es que lo que se proponga sirva para beneficiar a todos los estudiantes sin distinción. Unas instituciones educativas y unos entornos escolares más flexibles, más incluyentes y respetuosos de los derechos de las otras personas y de la diversidad humana, seguro redundarán en que Bogotá sea una ciudad más equitativa, más libre, más democrática, participativa, y que aprende y se enriquece desde su diversidad” (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 37)

Se entiende entonces lo diverso como esa relación que construyen las personas a partir de lo que conciben de sí mismas y de los demás que los rodean, lo cual aporta a la superación de la concepción de lo diferente, al entender la diversidad como algo que ataña y constituye a todos se rompen las fronteras de concebir al otro como distinto.

Sin embargo es necesario plantear que el hecho de que la educación se base en la atención a la diversidad trae transformaciones para la forma en que esta misma se concibe, desde LPEI (2018) se entiende a la educación como eje del reencuentro de la reconciliación y la paz (pág.7), así que para que funcione dicho eje según los planteamientos del lineamiento es necesario hacer de la educación un escenario inclusivo que reconozca la diversidad (pág.7), (esta debe ser una de sus principales responsabilidades), dicho escenario debe basarse en el respeto, la tolerancia y la solidaridad, de esta manera se entiende desde el LPEI (2018) el reconocimiento de la diversidad como proceso que es intrínseco a la educación, lo cual quiere decir que desde la

perspectiva de educación inclusiva que plantea el LPEI no pueden desligarse estos dos términos (educación y reconocimiento de la diversidad).

Por tanto, Concebir a la educación como un escenario inclusivo implica principalmente reconocer y valorar la diversidad de experiencias y sujetos que hacen parte del mismo, pero además de esto asumirlas como una oportunidad para construir nuevos espacios de aprendizaje según el LPEI (2018), lo cual de entrada supone un cambio de paradigma en la forma de asumir la educación, debido a que ahora el foco de atención se encuentra en las características propias de los sujetos y en sus estilos de aprendizaje, esto implica según (Rubio, 2017) que educación y aprendizaje se entienden desde un mismo lugar y de forma similar, sin establecer diferenciaciones puntuales frente a estos dos conceptos, esto implica un desplazamiento según este mismo autor sobre la perspectiva en que se discute sobre la educación, es decir ya no se discute en una perspectiva pedagógica sino política, esto porque el centro de atención para las políticas educativas ya no se centra en el saber sino en las posibilidades que poseen los individuos en torno al aprendizaje, es el sujeto el nuevo foco.

4.1.1.7 Los enfoques: entre lo político y lo pedagógico límites que se desdibujan

El hecho de plantear el reconocimiento de la diversidad como base de la educación y entendiéndola como una característica constitutiva de todos los seres humanos, no debe dejar de lado aquellos estudiantes que están en riesgo y requieren especial atención, como se plantea en el LPEI (2018):

“Si bien todos son diversos y la política debe servir a esta diversidad, es importante tener en cuenta los enfoques diferencial e interseccional para no invisibilizar a

grupos de estudiantes que históricamente han sido excluidos y discriminados en la educación”. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 37)

Sin embargo, es necesario aclarar que estos enfoques no están planteados desde lo pedagógico sino desde lo político, es decir los enfoques desde la concepción pedagógica se asocian según (Universidad Piloto de Colombia , 2018) a la orientación de dos procesos: el currículo y la practica pedagógica como tal, sin embargo los enfoques en la política están relacionados con los asuntos y los puntos en los que se debe poner atención pero en términos de características de la población, no de las formas de circulación de la enseñanza.

Lo cual

4.1.2 La educación inclusiva: actores y procesos involucrados.

En este panorama de las implicaciones y retos que exige la existencia de la educación inclusiva, se gestan cambios en cuanto a las posiciones y concepciones de los procesos y actores involucrados en el campo educativo, por tanto, este apartado del texto pretende establecer un análisis del papel de los mismos y de dichas transformaciones, lo cual se realizará en clave del campo conceptual de la pedagogía, noción que establece según Rubio, (2017) el grupo de historia de las practicas pedagógicas.

Se establece el análisis desde este campo debido a los cambios y desplazamientos en términos del discurso que existen actualmente en torno a la educación y el aprendizaje, en el cual el foco de atención de los procesos educativos se está trasladando hacia el aprendizaje según planteamientos de Rubio (2017), lo cual implica nuevas formas de concebir a los involucrados y procesos.

4.1.2.1 El papel del saber en el LPEI

Antiguamente la concepción de conocimiento se asociaba de manera directa con la trayectoria de vida de una persona, debido a que este acompañaba a la misma de manera gradual, lo cual implicaba que a medida del paso del tiempo y la acumulación de conocimientos, esta debía ser “mejor” (Bauman, 2008), sin embargo, hoy en día y según la perspectiva del LPEI se asocia el conocimiento a la normalización y clasificación, como en él se expresa: “hay que señalar que el conocimiento que circula en las instituciones educativas se ha encargado de normalizar y clasificar a los individuos y al mundo” (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 17), lo cual no permite la libre expresión de los sujetos, por tanto en el lineamiento el interés no está centrado en el conocimiento sino en el saber.

Ese saber se entiende a partir de las experiencias de los sujetos y se le denomina desde la política “saberes para la vida” (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 24), los cuales según el LPEI (2018) son los que deben orientar la construcción de los currículos y las pedagogías, en este contexto es que se entiende el aprendizaje como un proceso continuo que se hace presente a lo largo de toda la vida de la persona, debido a su corte experiencial, ya que nace de las experiencias y características de los sujetos y estas modelan las dinámicas de aprendizaje.

Esto está relacionado según Rubio (2017) con la concepción de consumo moderno, la cual no está relacionada con la acumulación sino con la inmediatez, es decir no existe una fuente determinada de conocimientos para construir los currículos, sino que estos según la perspectiva de educación inclusiva del LPEI se modelan a partir de la flexibilidad y multiplicidad de experiencias y vivencias de los sujetos, por tanto dichos currículos no

poseen una pretensión de durabilidad, sino que están sujetos a cambios constantes de corte circunstancial.

4.1.2.2 El estudiante como centro de los procesos educativos

El estudiante en la propuesta de educación inclusiva establecida por LPEI (2018), es el centro de atención y el principal protagonista, debido a que como se explicaba en el primer apartado de este segmento, se está entendiendo de manera equivalente educación y aprendizaje, tomando este último vital importancia de construcción y sentido al interior de estos procesos, el concepto de aprendizaje se asocia principalmente al estudiante, en esta nueva concepción de educación inclusiva él se entiende como el agente principal comprometido del proceso educativo, su participación establece ahora gran importancia, debido a que ya no se concibe como “ese que se forma” sino como “agente”.

El concepto de agente toma relevancia en este contexto porque está relacionado con la capacidad de integrar las voluntades subjetivas a un modelo que se podría denominar objetivo según Capdevielle (2011) en perspectiva Bourdesiana, un agente entonces está relacionado con la capacidad que este mismo posee para orientar sus prácticas, a partir del origen de sus experiencias. Al existir un mayor interés enfocado en el agente estudiante, las respuestas educativas no se deben dar desde las generalizaciones según plantea el LPEI (2018), sino que los estándares deben darle un nuevo lugar a los “intereses y trayectorias individuales de los de los estudiantes”. (pag.17).

En este escenario toma gran relevancia también el termino participación, debido a que esta se relaciona con la calidad de experiencias que viven los estudiantes al interior de la escuela, en dichas experiencias debe primar la incorporación de las perspectivas de los estudiantes, es decir que la participación del estudiante ya no solo se establece desde el

conocimiento sino desde sus experiencias personales y sociales por lo cual según el LPEI (2018) se asume como co-productor del sistema educativo.

Asumir al estudiante como co-productor del sistema educativo no es en cierto sentido gratuito debido a que esto está relacionado con las formas de gobierno del liberalismo avanzado según expresa Sáenz Obregón (2013), los individuos entonces ahora asumidos como agentes en una escuela que desde la lógica de la ciudad se entiende como una forma de gobierno, que ahora ya no se realiza de manera directa, sino que se evidencia a partir de la llamada participación y la gran relevancia que le brindan a las experiencias de los estudiantes, lo cual se configura como una forma en que los individuos participan de su propio gobierno.

4.1.2.3 El papel del maestro: se desplaza la importancia de la enseñanza

Entonces si el protagonista de la educación es ahora el estudiante según (Rubio, 2017) , que pasara con el papel del maestro quien era el centro de la misma, en consecuencia con este autor su nueva concepción es otra de las implicaciones del proceso de desplazamiento educación-aprendizaje.

En ese sentido y según Rubio (2017), dicho desplazamiento no indica renunciar a la idea de maestro, sino que su nueva concepción toma una dirección distinta, como se expresa en el LPEI (2018) se reconoce a los maestros como líderes de la transformación educativa, sin embargo, ya no en la figura de enseñante o educador, sino como un aquel que contribuye a la satisfacción del aprendizaje, como lo expresa Rubio (2017), citando al (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

‘‘El maestro se ha hecho protagonista de la política educativa, aunque no ya como un enseñante o un educador, sino como un sujeto cuya labor consiste en contribuir

en la satisfacción del aprendizaje como necesidad básica, o como derecho básico, según se ve en la política educativa colombiana reciente al maestro, dada su transición desde enseñante hacia garante de aprendizaje” (pag.5).

Existen entonces dos transformaciones fundamentales, asumir al maestro como garante de aprendizaje y asumir el aprendizaje como un derecho y necesidad básica, lo cual implica que existan nuevos conceptos que se gestan en lugar de lo educativo, de esta forma la enseñanza se adapta a las necesidades de la población estudiantil.

4.1.2.4 Transformación de la organización escolar hacia la educación inclusiva: el papel de la escuela.

Al existir un cambio en los papeles tanto del conocimiento, como del maestro y el estudiante implica que exista una nueva forma de comprender la escuela, es decir al cambiar la relación estudiante-maestro, cambia la organización escolar, debido a que ahora tiempos y espacios poseen una nueva concepción en relación al aprendizaje.

En relación con los propósitos del LPEI (2018), en torno a la educación inclusiva, una de las formas de mejorar las condiciones para los estudiantes es “ubicar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, en donde la ciudad se convierte en un escenario infinito de posibilidades para lograr las trayectorias educativas completa”. (Pág. 25).

Como lo expresa Rubio (2017) la escuela ya no puede definirse por coordenadas de tiempo y espacio, debido a que al darle una relevancia nueva relevancia a las características de aprendizaje de los estudiantes los tiempos varían según la experiencia y capacidades personales. Esto implica en consecuencia con este autor que la escuela no sea el único “ambiente de aprendizaje”, sino que se le sitúa apenas como un eventual lugar para la educación. Si aprendizaje es posible en muchos lugares —¿o en todos? — y la educación es

viable dentro y fuera de la escuela, es posible entender cómo hoy educación es aprendizaje” (pág.14).

4.1.3 Implicaciones prácticas del sentido mentado del uso del concepto de educación inclusiva en el LPEI

4.1.3.1 La flexibilidad: desregulación de lo que se enseña

La estrategia fundamental para que el sistema educativo atienda la diversidad en términos de educación inclusiva según el LPEI (2018) es la flexibilidad, la cual puede tomar diferentes sentidos en el ámbito educativo, sin embargo, existen dos principales, por un lado, la flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por otro la flexibilidad en la organización escolar.

El primer sentido de flexibilización está asociado a las didácticas, la construcción de los currículos, las estrategias de enseñanza y los modelos de evaluación los cuales deben estar orientados desde esta perspectiva a garantizar la accesibilidad en el aprendizaje, por tanto, aboga por la adaptación de los planes curriculares en relación a las características y condiciones de los estudiantes, en lo cual la noción de un modelo único de enseñanza y currículo debe desaparecer. De esta forma como se expresa en el LPEI (2018), la escuela debe adaptarse a los estudiantes y no al contrario.

El segundo sentido está relacionado con la flexibilización de las formas de organizar la enseñanza, es decir lo que tienen que ver con los espacios, los tiempos, y la forma en que se agrupan los estudiantes, en lo que debe primar sus intereses y no sus características biológicas.

A partir de este planteamiento de flexibilización establecido por el LPEI (2018), es necesario pensar en las implicaciones que trae consigo basar los procesos educativos en la

diversidad según plantea Rubio (2017) esto produce la multiplicación de las modalidades educativas por tanto una desregulación de lo que se enseña.

4.1.3.2 La ciudad como nuevo campo de acción

El lineamiento de política de educación inclusiva propone a la ciudad como contexto educativo, la entiende como “un conjunto de personas, espacios y relaciones que interactúan sistémicamente y desarrollan conocimiento y dinámicas de aprendizaje” (SED2017, 39). (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 24), lo cual genera que se desdibujen los límites de la escuela como centro de los procesos educativos, esto está relacionado con lo que anteriormente se establecía como saberes para la vida, en esa medida es la ciudad entendida como contexto educativo la que debe garantizar en conjunto con la escuela trayectorias completas educativas, generando entre ambas una cultura inclusiva, debido a que la educación inclusiva pretende trascender los límites de transformación más allá de la escuela misma, por tanto, como se expresa en el LPEI (2018):

Sin negar la importancia del aula y de las relaciones de aula como el espacio tradicional que ha caracterizado a la escuela, la política apunta no solo a transformar las interacciones y las mediaciones en el aula, sino principalmente a generar otro tipo de relaciones pedagógicas al interior de las instituciones educativas y en relación con la ciudad. La educación inclusiva no se agota en la institución educativa. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2018, pág. 39)

Esto porque los saberes para la vida son los que ahora deben modelar los currículos y estos deben estar basado a su vez en las características y experiencias de los estudiantes, las cuales según el LPEI (2018) están íntimamente relacionadas con la ciudad. Esto está relacionado directamente con la diversidad, debido a que reconocer la diversidad es

intrínseco a la educación como se había mencionado, el mayor escenario donde se encuentra esta es en la ciudad.

4.1.3.3 Transformación estructural de la escuela: ilusión o posibilidad

Como ya se ha establecido en algunos momentos del documento la educación inclusiva procura una transformación estructural de la escuela contemporánea y las relaciones que en ella se gestan, estableciendo una nueva relevancia enfocada en el sujeto que aprende, en los procesos de subjetivación del mismo y en sus experiencias cotidianas.

En esa medida se distancia de la concepción de la escuela tradicional según Rubio (2018), la cual se asocia a los procesos disciplinamiento del cuerpo y del alma y donde los sujetos debían comportarse de ciertas maneras particulares y la pedagogía tenía el papel de mediar entre la verdad y el sujeto.

En este momento según Rubio (2018) la pedagogía articula nuevos tipos de relaciones, en las que se ven involucrados instituciones, saberes y sujetos, sin embargo, esto no quiere decir que exista mayor libertad sino nuevas formas en que el sujeto es producido.

5 Conclusiones

En primera medida es necesario aclarar que la perspectiva y uso del concepto de educación inclusiva en el LPEI, se relaciona directamente con la atención a la diversidad lo cual implica un cambio de paradigma en la concepción de la educación y una superación de los principios de integración y normalización desde esta perspectiva.

El planteamiento de educación inclusiva planteado por el LPEI pretende alejarse conceptualmente de la educación especial y las necesidades educativas especiales sin embargo como se evidencio en el análisis, existen en la política recursos que se asocian a los aportes de dichos conceptos.

La política también pretende alejarse de la concepción de inclusión social, no obstante, la formas de comprender los esquemas de inclusión/exclusión analizado desde una perspectiva sociológica particular, alude no solo determinar si un sujeto está incluido o no sino de que maneras se entiende esto como un proceso social, lo que lleva conceptualmente a pensar en la igualdad, concepto que es fundamental para la política.

La construcción de la política de educación inclusiva está basada en mayor medida en parámetros internacionales, debido a que uno de sus grandes referentes es la educación para todos, lo cual se encuentra en las políticas de corte internacional debido a que las nacionales están enfocadas en lo poblacional.

El objetivo base de la educación inclusiva según el LPEI es la atención a la diversidad, sin embargo, esto entender de una manera transversal, es decir que es a partir de la identificación de la diversidad como característica de todos los seres humanos que se puede superar la noción de lo diferente.

La existencia de sujetos diversos en la escuela lleva a repensar las formas en que se construyen los currículos, los planes de estudio y las formas de evaluación lo cual se basa en la flexibilidad, sin embargo, es necesario pensar en este sentido en la desregularización de los procesos de enseñanza.

La noción de los enfoques en la política no es entendida desde una perspectiva pedagógica sino política, por tanto, estos se establecen en términos poblacionales y no desde la practica educativa.

La educación inclusiva pone en el centro del interés educativo al estudiante y las características de los mismos por tanto educación y aprendizaje se entienden ahora de manera semejante.

Los roles de estudiante y maestro cambian en la perspectiva de educación inclusiva se entiende como co-productor de su proceso educativo y al maestro como facilitador del aprendizaje.

6 Referencias

- Alcaldía de Bogotá . (2012). *Reflexiones sobre el enfoque poblacional* . Bogotá: Alcaldía de Bogotá. Bogotá Humana.
- Barraza, I., & Barraza, L. (2016). *Políticas públicas en educación. Su implementación* . México : Red Durango de investigadores educativos A.C. .
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona : Gedisa.
- Beltran, Y., Martinez, L., & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ. Vol. 18 Universidad de la Sabana*, 62-75.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de Habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. *Revista Andaluza de ciencias sociales Dialnet*, 31-45.
- Ceballos, B., & Acosta, N. (2016). “Análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia a partir de la producción académica de estudiantes del programa licenciatura en pedagogía infantil y licenciatura en educación infantil de tres universidades colombianas (2009 – 2015). *Revista Interacción* , Universidad Libre.
- Centro de investigación en Teorías y prácticas de superación de Desigualdades . (2015). *Comunidades de aprendizaje: Aprendizaje dialogico*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Creative Commons .
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 77-96.
- Corrales, A., Soto, V., & Villafañe, G. (2016). Barrera de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad Chilena. Demandas estudiantiles - Desafíos institucionales. *Redalyc. Actualidades Investigativas en Educación. Instituto de Investigación en educación*, 1-29.
- Di Pietro, S., Pitton, E., Medela, P., & Tófaló, A. (2013). Aportes y desafíos de la educación especial en la escuela común. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el

- cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa. *Revista de educación*, 195-214.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación. Universidad Autonoma de Madrid*, 31-48.
- Figueredo, C., Gonzales, H., & Cortazar, J. (2016). *Las políticas públicas educativas y su pertinencia en los planes de desarrollo*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Gomez , B., Guio , A., & Hurtado, Y. (2016). *La inclusión en el contexto educativo, principios pedagógicos para la transformación de un paradigma*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Gonzales, E. (2006). Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de educación inclusiva. *Dialnet*, 429-239.
- González , J., & Vera, M. (2017). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA ARQUEO-GENEALÓGICA*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Granados , E. (2010). *Abordaje de las necesidades educativas especiales en el aula de preescolar*. Costa Rica: Ministerio de educación pública.
- Hernandez, E., & Velásques , J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Agora USB, Redalyc*, 493-509.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje ese desconocido; Introducción a la linguística* . Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lavilla, L. (2013). La integración escolar. *Dialnet. Revista Clases de Historia*, 1-10.
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Redalyc. Actualidades Investigativas en Educación*, 1-27.
- Lopez Nogero , F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación . *Revista educación. 4 Universidad de Huelva* , 167-179.
- Lopéz, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones . *Innovación educativa* , 37-54.

- Luque, D. (2009). La necesidades educativas especiales como necesidades básicas. *Redalyc. Revista Latinoamericana de estudios educativos (México)* , 201-223.
- Marin, C. (2014). *Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mascareño, A., & Carvajal , F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, 131-146.
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Redalyc*, 5-12.
- Mateus, D. (2016). *APROPIACIÓN DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES DE PRIMER CICLO Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA EN LAS AULAS REGULARES DEL COLEGIO ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO*. Bogotá: Universidad Libre.
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Decreto 088 de 1976*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional . (2003). *Resolución 2565 de octubre de 2003* . Bogotá : Ministerio de educación Nacional.
- Ministerio de educación Nacional. (Diciembre de 2007). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio del Interior . (2015). *El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas del conflicto armado*. Bogotá: Ministerio del Interior.

- Montañez, L., Rojas, M., & Vasquez, Y. (2014). *GESTIÓN EDUCATIVA: GUÍA DE ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS CICLOS II Y III DEL NIVEL BÁSICO*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 213-226.
- Registraduría general de la Nación Colombia. (26 de 09 de 2019). *Registraduría nacional del estado civil*. Obtenido de Registraduría nacional del estado civil.
- Rodriguez, I. (2015). *Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, D. (2017). El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales . *Praxis y Saber* , 19-39.
- Ruiz, D., & Cadéas, C. (2004). ¿Qué es una política pública? *Revista Juridica Universidad Latina de América*, 1-26.
- Sáenz Obregón, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación. Redalyc*, 275-292.
- Sanchez, D., & Cortes , S. (2014). *Educación Inclusiva: un campo emergente que promueve la diversidad frente a unas prácticas centradas en la Atención a Necesidades Educativas Especiales: las agencias y resistencias de la Institución Educativa Aquileo Parra*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Satriano, C., & Moscoloni, N. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. *Redalyc. Cinta de Moebio*, 1-24.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2018). *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*. Bogotá : Alcaldía Mayor de Bogotá .
- Universidad Piloto de Colombia . (2018). Enfoque pedagógico. 3-27.

Vasques , D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educacion y Educadores Universidad de la Sabana* , 45-61.

Yarza, A. (s.f.). Algunos modos de historiar la educación especial en colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Universidad de Antioquia*, 173-188.