

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**El verdadero contexto de la inclusión escolar
en la I.E.D. Saludcoop Norte.**

Por:

Rocío Cascavita García.

Bogotá, Colombia 2014.

EL VERDADERO CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA I.E.D.

SALUDCOOP NORTE

Rocío Cascavita García.

Trabajo de grado para optar al título de:

Magister en Educación

Directora de tesis: Mercedes González Lanza

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA,
CULTURA POLÍTICA E INTERCULTURALIDAD.**

Grupo de Investigación

CULTURA DEMOCRÁTICA Y DIÁLOGO DE SABERES.

Bogotá, Colombia.

2014.

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL EVALUADOR

FIRMA DEL EVALUADOR

FIRMA DEL DIRECTOR DEL TRABAJO

DEDICATORIA: A mi madre querida (QPD), quien con su ejemplo de vida y amor, fructificó lo mejor y más bueno que hay en mi ser.

AGRADECIMIENTO:

Agradezco al Padre Celestial, por bendecir mi vida y permitirme culminar una meta más.

Debo agradecer de manera especial a la Profesora Mercedes González Lanza, tutora de esta tesis de Maestría. Su apoyo y orientación en mi trabajo, han sido un aporte invaluable.

Quiero expresar también, enorme agradecimiento a mi familia, por su comprensión y apoyo, ellos fueron constante motivación, para enfrentar las adversidades y culminar favorablemente esta investigación.

RESUMEN:

En esta investigación se presentan los resultados de un estudio de casos múltiples en la institución educativa Saludcoop Norte (I.E.D). El objetivo principal es contribuir al mejoramiento del programa de inclusión de la institución, mediante un análisis acerca del cómo en él se incorporan las políticas, prácticas establecidas y los ambientes. Se describe la metodología “comprensión-interpretación” esencialmente en lo referido al análisis de tipo hermenéutico, que se ha utilizado en la investigación para adentrarnos en la interpretación y valoración de los resultados. Estos se encuentran enmarcados en tres dimensiones que pueden considerarse significativas dentro del ámbito escolar, en cuanto a las interacciones que se presentan en los agentes escolares y que desarrollan los procesos inclusivos: Discursos y políticas de inclusión, Prácticas Inclusivas, Cultura Inclusiva.

Palabras Claves: políticas, discursos, integración, NEE (niños necesidades educativas), inclusión.

ABSTRACT:

This research presents the findings of a multiple case study carried out at Colegio Saludcoop Norte (public school) and its environment. The main objective of this research is to contribute to the improvement of the inclusion program at the institution, through an analysis of how it will incorporate policies, established practices and environments. The “comprehension-interpretation” methodology is described essentially with regard to the hermeneutic analysis, which has been used in this research to get into the understanding and interpretation of the findings. These are framed in three dimensions that can be considered significant within the school, in terms of the interactions that occur among school agents who develop inclusive processes: inclusion discourses and policies, inclusive practices, and inclusive culture.

Keywords: policies, speeches, integration, NEE (kids educational needs) inclusion.

| 1. Información General | |
|-----------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de Maestría |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | “El Verdadero Contexto de la Inclusión Escolar en la I.E.D. Saludcoop Norte.” |
| Autor(es) | Rocío Cascavita García. |
| Director | Mercedes González Lanza. |
| Publicación | Sin publicar |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Políticas, discursos, integración, NEE (niños necesidades educativas), inclusión. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>En esta investigación se presentan los resultados de un estudio de casos múltiples en la institución educativa Saludcoop Norte (I.E.D). El objetivo principal es contribuir al mejoramiento del programa de inclusión de la institución, mediante un análisis acerca del cómo en él se incorporan las políticas, prácticas establecidas y los ambientes.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <p>Internacionales: Convención de los Derechos de los Niños, Declaración Mundial de Educación para Todos, La Declaración de Salamanca, La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas de Discapacidad. Index for Inclusion, Iris Project.</p> <p>Nacionales: Constitución Política de 1991, Artículos 13 y 68. Ley General de Educación “Ley 115 de 1994”, Ley 364/96, Ley361/97, Ley 1346/09, Ley 1618/13, El Ministerio de Educación Nacional (MEN), Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá (SED).</p> |

| 4. Contenidos |
|--|
| <p>CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS CAPITULO 2: UNA MIRADA HISTÓRICA A LOS DISCURSOS SOBRE INCLUSIÓN. CAPITULO 3: USAQUÉN Y SUS DINÁMICAS DE INCLUSIÓN CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE CASOS - MIRADAS SOBRE LA INCLUSIÓN HALLAZGOS CONCLUSIONES.</p> |

5. Metodología

Esta investigación se centra en el enfoque cualitativo, bajo una perspectiva hermenéutica que ve la realidad social como construcción política, regida por procesos culturales. El proyecto se focaliza en interpretar el proceso de incorporación de las políticas y algunos de los discursos acerca de la inclusión que circulan en el medio educativo, los cuales inciden en la institucionalidad produciendo cambios en sus formas de actuar. Utilizando como herramienta el estudio de caso múltiple.

6. Conclusiones

Los establecimientos educativos deben re-contextualizar el concepto de inclusión escolar, no solo limitarse a la atención exclusiva y por aparte de niños(as) con NEE, o de atender y dar cumplimiento a las políticas que se establecen en la medida en que sucedan situaciones que alteran las dinámicas institucionales, como tutelas u otros procesos. Como se ha citado en esta investigación, se debe trabajar en tres dimensiones “políticas, prácticas y cultura en educación inclusiva”.

| | |
|-----------------------|-------------------------|
| Elaborado por: | Rocío Cascavita García. |
| Revisado por: | Mercedes González Lanza |

| | | | |
|--|----|-------|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 11 | Junio | 2014 |
|--|----|-------|------|

Tabla de contenido

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| JUSTIFICACIÓN..... | 5 |
| PROBLEMA: | 7 |
| PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:..... | 10 |
| OBJETIVOS:..... | 11 |
| OBJETIVO GENERAL: | 11 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS:..... | 11 |
| CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS | 12 |
| DELIMITACIÓN: | 12 |
| a) Campo temático | 12 |
| b) Contexto de Actuación: | 14 |
| c) Caso de estudio | 15 |
| d) Acotación del Proyecto: | 18 |
| e) Estudio de Casos: | 25 |
| f) El análisis documental..... | 31 |
| CAPITULO 2: UNA MIRADA HISTÓRICA A LOS DISCURSOS SOBRE INCLUSIÓN. | 33 |
| ANTECEDENTES..... | 34 |
| LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y CONCEPTO DE INCLUSIÓN. | 57 |
| CAPITULO 3: USAQUÉN Y SUS DINÁMICAS DE INCLUSIÓN..... | 72 |
| SALUDCOOP NORTE UNA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD | 84 |
| EL CONTEXTO ESCOLAR DE NIÑOS(AS) CON NEE EN LA I.E.D. SALUDCOOP NORTE..... | 88 |
| CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE CASOS - MIRADAS SOBRE LA INCLUSIÓN. | 92 |
| Diseño de la investigación: ESTUDIO DE CASOS MULTIPLES..... | 96 |
| Figura 2..... | 97 |
| CASO 1: Niño con NEE..... | 97 |
| ¡Yuber Moreno, Presidente de Colombia!: | 97 |
| CASO 2. DOCENTE DE LA INSTITUCION | 103 |
| ¡Mi labor, consecuente a la Inclusión Educativa!..... | 103 |
| ANALISIS DE LA ENTREVISTA. | 104 |
| CASO 3: Madre de niña con NEE Sra. Nelly Rodríguez..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| ¡El paso de mi hija, sin sonoridad por el colegio!..... | 105 |
| ANALISIS DE LA ENTREVISTA: | 106 |
| HALLAZGOS | 110 |
| CONCLUSIONES:..... | 114 |
| ANEXOS..... | 131 |
| ANEXO 1..... | 131 |
| ANEXO 2..... | 138 |
| BILIOGRAFIA: | 141 |
| REFERENCIAS DE INTERNET: | 145 |

INTRODUCCIÓN

La escuela inclusiva se construye fundamentalmente con la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen; se considera el proceso de aprendizaje de los estudiantes como el resultado de su inclusión en la institución educativa. A partir de los espacios de interacción con los demás, del desarrollo de habilidades y de potencialidades del aprendizaje para la vida, se dará la posibilidad del desarrollo de un proyecto de vida autónomo.

Por consiguiente, los ambientes inclusivos surgen de una concepción educativa que pretende superar las barreras y paradigmas con los que algunos estudiantes se encuentran en el momento de llevar a cabo el proceso de escolarización. La escuela inclusiva promueve y fortalece el derecho que todos los niños(as) tienen, a ser reconocidos y a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situación personal derivada de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de sobredotación intelectual, no debe ser impedimento para gozar de una educación que le permita mejorar la calidad de vida.

De esta diversidad y de la falta de reconocimiento legítimo a las diferencias existentes, surgen con frecuencia las desigualdades, las discriminaciones y las jerarquías que son las que finalmente configuran el paradigma de la exclusión.

Debido a ello, la interacción de los miembros de la escuela inclusiva es compleja, ya que quienes conviven en la escuela, se ven determinados en cierta medida por lo que en ella ocurre. Y para entender algunos sucesos que se dan en los procesos de inclusión, es necesario situar hechos humanos y educativos en el contexto socio histórico en el que suceden.

La experiencia de los últimos veinte años en el desarrollo de iniciativas de inclusión escolar, permitió tratar problemáticas sociales de etnia, género y cultura, haciendo imprescindible cambios de enfoque en la acción educativa para garantizar el derecho a la educación. De igual forma sucede con niños(as) en situación de discapacidad, derivadas por déficit cognitivo, discapacidad física-mental o habilidades superiores; sin embargo, la consideración a las necesidades individuales del sujeto no ha sido suficientemente acompañada de recursos, capacitación, políticas y planteamientos que tengan en cuenta el contexto social en donde ellos interactúan, reflejando la desigualdad al cumplimiento del derecho. Esto se evidencia en las problemáticas que surgen en el contexto en donde se ubican las oportunidades para desarrollar potencialidades que van a permitir a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), ser incluidos en la comunidad escolar y extraescolar.

Las preguntas a plantearse, son entonces ¿cómo se están incorporando las políticas y las tendencias pedagógicas en los programas de inclusión escolar?, y ¿cómo las instituciones desarrollan habilidades y destrezas en la comunidad educativa para lograr ambientes inclusivos?, con el fin de desarrollar habilidades para la vida y una adecuada interacción comunitaria.

Para encontrar respuestas que permitan mejorar procesos de inclusión, es necesario que las instituciones educativas incorporen espacios de reflexión donde se analicen las dificultades existentes en el desarrollo de ambientes inclusivos y de prácticas pedagógicas que permitan el adecuado desarrollo humano de todos los estudiantes y al mismo tiempo respondiendo a las expectativas de las personas que conforman la comunidad educativa.

Es así como algunos países incluyendo Colombia, han participado de forma activa en cumbres mundiales de educación de JOMTIEN- DAKAR- BICENTENARIOS (1990, 2000, 2008) donde se resalta la necesidad de implementar políticas encaminadas a desarrollar escuelas incluyentes, avanzando así, en temas como los de cobertura, alfabetización, la creación de diversos modelos, currículos, y articulaciones interinstitucionales que permitan atender e incluir en el sistema educativo de forma obligatoria toda la población reconociendo sus diferencias e identidades.

De igual forma en las últimas décadas del siglo XX se fueron gestando en algunos países de Europa como España, Gran Bretaña, Francia y Portugal, y América, incluyendo a Estados Unidos y Canadá cambios importantes en los sistemas educativos, buscando innovar en modelos pedagógicos para que la escuela implemente prácticas de inclusión en sus ambientes y no de segregación frente a la discapacidad. Se registran avances en este tema desde 1972 con el postulado “principio de normalización” del profesor Wolfensberger (que defiende la inclusión de pacientes con dificultades de aprendizaje en contextos regulares con el fin de generar mejores resultados en la superación de las debilidades), (Wolfensberger, 1995, V.8) y las Normas Uniformes que recogen los avances en materia de protección de las personas con discapacidad desde los años 70, hasta la obligación que tiene los Estados parte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1994, en mejorar la situación o calidad de vida de las personas con discapacidad. (Naciones Unidas, 1993)

En respuesta a estas políticas que pretenden una escuela incluyente, se vienen gestando en Colombia, iniciativas encaminadas a diseñar, desarrollar e implementar programas de inclusión educativa. Dichos programas pretenden acentuar las dimensiones inclusivas de las

instituciones educativas, y convertirlas en un escenario para la diversidad, la tolerancia y el reconocimiento de las diferencias. (Ley 115, 1994. Artículos 13,47 y 68)

En el caso particular de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (SED), desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, (DIIP. 2014) se ha entendido la inclusión como un proceso con el que se busca condiciones de acceso, adecuación curricular y flexibilidad del proceso educativo a niños(as) en situación de reparación integral, de casos de víctimas del conflicto armado, reconocimiento a los grupos étnicos y visibilización de la población LGBTI, propiciando cambios de imaginarios y representaciones sociales que favorezcan el respeto por la diferencia, importantes en la convivencia escolar. En lo que se refiere a la inclusión en condición de discapacidad y talentos excepcionales, la Secretaría de Educación de Bogotá se apoya con todos los docentes y su trabajo pedagógico para una educación más personalizada y aprendizaje más significativo para asegurar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, son pocos los recursos y los equipos interdisciplinarios que acompañan estos procesos, dado que la inclusión educativa debe atender discapacidad cognitiva, ceguera y baja visión, sordera e hipoacusia, sordo ceguera, lesión neuromuscular, multidéficit, talentos y excepcionalidades diagnosticados. Lo que plantea las preguntas: ¿cómo se está desarrollando la inclusión de niños(as) con discapacidad en el aula regular con las condiciones actuales educativas? , ¿Se está dejando en el docente la responsabilidad de la incorporación de los discursos y políticas de inclusión? Además de la adecuación de recursos y estrategias de atención e intervención de los diferentes casos de discapacidad antes citados, en términos del disfrute del derecho a la educación bajo parámetros de igualdad de oportunidades.

JUSTIFICACIÓN

Un factor de reflexión fundamental es la implementación de las políticas, recursos y programas, en el proyecto institucional de inclusión y cómo la comunidad educativa se apropia de ellas para superar prácticas cotidianas que aún permiten la segregación y exclusión de niños con necesidades educativas especiales (NEE). Por otra parte un segundo factor de reflexión es: la realidad de los procesos de inclusión en los colegios que motivan a un análisis sobre ambientes educativos innovadores y su pertinencia a la realidad de los niños en el derecho al acceso y permanencia en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá, específicamente en la Localidad de Usaquén, Institución Pública Saludcoop Norte.

Los procesos de inclusión en la vida escolar y social de niños en condiciones de discapacidad y de los demás, recrean una serie de vivencias y situaciones, que en muchas ocasiones colocan en evidencia diferentes actitudes, temores, prevenciones y prejuicios culturales que conciernen a la aceptación de la diferencia o a las excepcionalidades de los estudiantes, que por tiempos los han excluido desconociendo su singularidad y potencialidades.

Por tanto, es necesario propiciar en las escuelas procesos de reflexión y autoevaluación frente a la implementación de una escuela inclusiva, que le permita mejorar la educación de cada uno de sus estudiantes en valores para la vida dentro de un marco de aceptación a la diversidad; la información obtenida será de gran utilidad para la atención a las necesidades educativas especiales y la diversidad que se presentan en la institución. Como también es importante, realizar investigaciones en educación y las necesidades sociales actuales que permitan apuntar y ahondar sobre cuál es el verdadero objetivo de la educación.

A partir de la evidencia obtenida de las acciones de las personas y de las organizaciones, me permitiré hacer una interpretación, significación y recontextualización de los actores y de la producción de la realidad de los participantes que intervienen en los procesos de inclusión educativa en la Institución Educativa Distrital Saludcoop Norte; como también, de los que direccionan el sujeto a trabajar y de procesos de interacción en la construcción del proyecto de necesidades educativas especiales. El lenguaje descriptivo de la acción, la interpretación, el método y la coordinación de la acción serán puntos claves para comprender y comunicar la práctica, recreando y enunciando acciones vividas.

PROBLEMA:

La educación está relacionada con el cumplimiento al derecho de formación que tienen todas las personas, pero también está relacionada con los grandes problemas que enfrenta la sociedad. Por tanto se espera, que trate temas de pobreza, injusticia social, fenómenos de violencia, intolerancia y discriminación.

Es así, que la escuela se visibiliza como espacio de gran importancia, donde se debe gestar cambios en los imaginarios individuales y colectivos frente al respeto y convivencia de todos sus integrantes, reconociendo la diversidad y condiciones de vida diferentes, como las discapacidades o excepcionalidades, factores que potencian la dignidad humana en la sociedad, más que profundizar en factores competitivos que lleven al consumo y productividad social. Entonces, la educación enfrenta un reto más: el de ofrecer a cada quien lo que necesita o de ofrecer educación de calidad humana reconociendo la importancia de cada uno de sus individuos.

Asimismo la educación inclusiva plantea que todos los estudiantes en una escuela, sin importar sus fortalezas o debilidades, forman parte de la comunidad. Vista de esta forma, puede decirse que se requiere de una práctica y modelo pedagógicos innovadores, de profesores dispuestos y personal especializado de apoyo para la atención de los diversos tipos de casos de inclusión, trabajando de manera conjunta y coordinada dentro del contexto natural del aula regular, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fuesen las características de los estudiantes.

Por consiguiente, el docente se convierte en un mediador de procesos. De ahí que su perfil se caracterice por participar en redes de trabajo cooperativo y por la transformación de su práctica, convirtiendo el aula en un espacio para fomentar el respeto, el reconocimiento a la

diferencia, las capacidades y el trabajo compartido entre los estudiantes. Por tanto, el proceso de formación docente cumple un perfil trascendental en el quehacer pedagógico dentro y fuera de la institución educativa.

El proceso de inclusión en la IED Saludcoop Norte, se diseña y construye a partir de implementar y modificar acciones necesarias que surgen como medida de atención de los casos de niños(as) con NEE, podría decirse que en ocasiones algunos miembros de la comunidad desconocen la forma como la institución crea y direcciona este proyecto.

Esta situación genera inconvenientes con respecto a la atención de los niños(as) que llegan al plantel educativo con discapacidad, remitidos por el DILE (Dirección Local de Educación) y aquellos que se han visto obligados a interponer acciones de tutela para exigir que se les garantice el derecho a la educación.

La IED Saludcoop Norte, entonces, elabora un proyecto de inclusión apoyado con personal especializado, que en este caso en particular, es una fonoaudióloga, quien centra la atención y trabajo en los grados transición y primero, y de una orientadora que cumple múltiples funciones en el centro educativo.

En cuanto a los docentes su trabajo se da por la disposición que tenga frente a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula y del trabajo que los padres puedan lograr con personal especializado de las EPS o las remisiones que se hacen al Hospital de Usaquén.

La Institución implementa la flexibilización del currículo como alternativa para crear desempeños que respeten los alcances y las individualidades de estos estudiantes, pero no cuenta con material que apoye los procesos de inclusión y de estrategias de enseñanza frente a las diversas discapacidades. Un factor considerable para entender la situación del docente que atiende estos casos es la sobrecarga adicional de trabajo a la que se ve sometido, pues

sin duda, dichas adecuaciones requieren planeaciones, diseños, herramientas y prácticas diferentes y personalizadas, lo que exige finalmente un desmedido aumento en la carga de trabajo pedagógico y de una idoneidad que no siempre se posee, además de diversos currículum y de estrategias para la puesta en práctica de los mismos. Unido a ello, los grupos son muy numerosos pues se conforman entre 35 y 40 estudiantes, con niños(as) con NEE. La sobrepoblación escolar repercute en las situaciones problemáticas de convivencia que se dan dentro del aula, pues se debe mencionar que la población que se atiende en las instituciones públicas de educación, son en muchas oportunidades, población con familias de escasos recursos, carentes de formación, vulnerables y por lo general con problemas de socialización.

De lo anterior surgen en la investigación un conjunto de cuestionamientos como son:

- ¿Cuál es el sentido educativo y/o social con el que se incorporan los discursos y políticas de inclusión, en el proyecto institucional de la I.E.D. Saludcoop Norte?
- ¿La IED Saludcoop Norte responde a las condiciones necesarias: logísticas, de recursos humanos, materiales y ambientales para atender los diferentes casos de discapacidad?
- ¿Cómo se vincula a los padres y/o madres de los niños y niñas con NEE en los programas de inclusión en la IED Saludcoop Norte?

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

- ¿Cómo se incorporan los discursos y las políticas de inclusión escolar en la población infantil con discapacidad, como parte del proyecto educativo institucional en la I.E.D. Saludcoop Norte?

OBJETIVOS:

OBJETIVO GENERAL:

- A partir del estudio de caso múltiple en la I.E.D. Saludcoop Norte, analizar la aprehensión de los discursos y políticas que hacen parte del proyecto de inclusión.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar el proceso que se dio en la construcción y la participación del proyecto de inclusión escolar en la I.E.D. Saludcoop Norte.
- Reflexionar sobre el manejo del concepto “inclusión escolar”, que tiene la comunidad educativa y la conformación de ambientes educativos inclusivos, a la luz de experiencias y teorías internacionales aceptadas por la UNESCO.
- Analizar la inclusión de algunos casos de niños(as) con NEE del grado 502, en relación con el cumplimiento al derecho a la educación en condiciones de equidad, para evidenciar la aceptación al proyecto de inclusión.
- Analizar las problemáticas que se generan a partir de la incorporación de las políticas públicas y algunos de los discursos con relación a la inclusión de los casos de niños(as) con NEE, en la I.E.D Saludcoop Norte.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

DELIMITACIÓN:

a) Campo temático

El tema del presente proyecto se centra en: las situaciones que se desarrollan en la incorporación de las políticas de inclusión y en las prácticas escolares con niños(as) con necesidades educativas especiales en un aula regular.

Algunas de las razones por las cuales resulta importante realizar un estudio riguroso de este tema, se debe a que con frecuencia es posible encontrar en la escuela, múltiples interpretaciones de diferentes actores que a menudo se encuentran instalados en diversos puntos de enunciación, y que a su vez proporcionan diversas miradas y perspectivas en relación a los conceptos determinantes de la institución educativa como: escuela, inclusión, políticas de inclusión escolar, prácticas de inclusión, entre otras. Esta diversidad de interpretaciones se evidencian en los puntos de convergencia y divergencia que se hacen explícitos en los discursos que imperan y que configuran y tejen en mayor o menor grado, la realidad escolar, y que efectivamente, se evidencian en elementos como: el currículo, los programas de inclusión, la intervención de diferentes profesionales en las practicas escolares, el proyecto educativo institucional, los recursos, el modelo pedagógico y en general en la institucionalidad educativa.

Actualmente han surgido diversos estudios que intentan mostrar a la escuela como el espacio para la inclusión por antonomasia, esto ha hecho que el mismo concepto de escuela se transforme incluyendo sus dinámicas de poder y su relación con el contexto.

Así pues, la institucionalización de la educación se presenta de acuerdo con las condiciones de organización socio-política-económica y cultural correspondientes a variadas sociedades (Gvirtz, 2007, p. 44); así mismo, la institucionalización de la escuela responde a un proceso largo que la determinó como el dispositivo más conocido y más usado desde la modernidad para “instruir” o educar dejando atrás otras formas posibles (Álvarez, 1995, p.4).

A partir de la Segunda Guerra Mundial, una serie de cambios se presentan en la sociedad, ocasionados por los programas que intentan sacar a los países de la crisis de posguerra, dichos programas poseen una visión de desarrollo que contempla a la educación como un factor trascendental en el proceso de crecimiento y desarrollo económico, y comienzan a nacer discursos diferentes que ven y conciben a la educación de forma diversa y necesaria para el desarrollo.

En los años 60 y 70 Iván Illich (citado por Gvirtz, 2007), lanza una serie de propuestas alternativas en materia de educación que no reconocen a la escuela como el principal centro educativo, pretende desinstitucionalizar la educación, pues considera que ella no puede resolver la tarea de formar generaciones futuras al amparo de la tradición moderna.

A mediados de los 80 empieza a evidenciarse que la expansión del sistema educativo no garantiza la calidad, ni tampoco la obtención de una mejor calidad de vida, en el caso latinoamericano (2007).

La sociedad cambia y la escuela se queda enclaustrada en el pasado, en los contenidos y formas de comunicar del ayer. La globalización de los 90, modifica los modelos de inversión

y acumulación, así entonces el capitalismo afecta directamente a las instituciones tradicionales encargadas de la integración social: el Estado, la familia, la sociedad y la escuela, favorecen la aparición de nuevos discursos sobre los retos de la educación, y sin duda uno de los más preponderantes es el discurso de la educación para la inclusión.

b) Contexto de Actuación:

Para caracterizar los discursos acerca de la inclusión escolar, es pertinente usar como contexto de actuación los programas de inclusión a niños con necesidades educativas especiales NEE, debido a que nuestro país en los últimos años se ha hecho gran énfasis en resaltar dentro de los entes territoriales y las instituciones, la importancia de estos programas en el desarrollo de la infancia y la adolescencia.

Colombia siguiendo la línea de los requerimientos de la globalización, transformó en 1991 su Constitución, enunciando que la educación es un derecho para todas las personas indistintamente de su condición, etnia, creencias y cuyos responsables de garantizar este derecho son el Estado, la sociedad y la familia. (Constitución, 2013 Artículo 63)

En 1994, por medio de la ley 115, la educación en nuestro país deja de ser considerada como un deber que debía cumplir el Estado hacia la sociedad, para instaurarse como un servicio público del cual los colombianos tienen derecho a participar (Véase Art. 1); sin embargo, desde entonces, es el Estado y junto a él los organismos internacionales, quienes definen, regulan, y determinan las características del sistema educativo. Pese a esto Colombia ha fortalecido la gestión participativa al llevar a cabo algunos intentos por descentrar el proceso, como lo son: la Expedición Pedagógica Nacional y el Plan Decenal.

Junto a este panorama, la cotidianidad de los establecimientos educativos padece las tensiones entre los retos que le imponen las necesidades educativas del contexto y aquellos propios de los estándares internacionales. Es así como la escuela colombiana ha venido cambiando y guiando sus acciones a través del cumplimiento de las políticas educativas, al abrir sus horizontes hacia la inclusión y la cobertura e incluso innovando al trascender más allá de la educación formal, con el fin de responder a las necesidades de la sociedad.

Este enfoque ha permitido incluir a sectores de la población que tiempo atrás habían sido excluidos del sistema educativo como los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Según el título III de la ley 115 del 1994, en su artículo 46 la educación para personas con limitaciones o capacidades especiales forma parte integral del servicio público educativo. El Estado por su parte se compromete en este título a apoyar a las instituciones educativas y a fomentar programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas con limitaciones o talentos excepcionales.

c) Caso de estudio

El problema de investigación del presente trabajo está formulado desde un contexto educativo-local, que se encuentra situado en una realidad particular y que pretende indagar sobre la interpretación e incorporación de algunos discursos relacionados con los programas de inclusión a niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) en la institución escolar y la forma como estos, han transformado la cotidianidad de la IED Saludcoop Norte, en el grado quinto de educación básica primaria.

La institución se encuentra ubicado en la localidad 1 Usaquén, al norte de la ciudad, está conformado por dos sedes la sede A ubicada en la calle 182 N.18-35 y la sede B en el kilómetro 12 con carrera séptima.

La IED Saludcoop Norte construye su propuesta para los niños con necesidades educativas especiales, tratando de responder a las necesidades de la comunidad y de la localidad.

Un criterio para diseñar y desarrollar el programa de inclusión para niños y niñas con necesidades educativas especiales en la institución fue la disposición de sus instalaciones, ya que cuenta con algunas adecuaciones en su planta física como rampas, puertas de fácil acceso, entre otras, que pueden permitir el desplazamiento sin mayores dificultades a personas con discapacidad física.

La IED Saludcoop Norte fue creada en 2007, ofrece educación preescolar, básica primaria básica secundaria y media. Su misión es:

“Somos una institución educativa que contribuye con criterios de calidad en el desarrollo del ser humano, formando ciudadanos autónomos, competentes en el desarrollo del inglés como segunda lengua, conscientes de la protección y aprovechamiento de los recursos naturales que le permiten consolidar su proyecto de vida en el campo técnico-profesional y/o laboral transformando su realidad y la del entorno”. (PEI, 2013, p.7)

En cuanto al proyecto de atención de niños con necesidades educativas especiales: “Saludcoop Norte una educación para la diversidad” se comienza describiendo a la institución con la impronta *“Somos un colegio donde el amor, el respeto y la tolerancia superan la diferencia”* y en donde su objetivo principal es:

“Desarrollar una cultura de respeto por la diversidad y la diferencia a través de un proyecto Institucional unificado de atención a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales permanentes, que permita su permanencia en la Institución y en donde reciban, una adecuada educación acorde a sus Necesidades Educativas Individuales.” (Cardozo, 2013, p. 6)

El proyecto de inclusión inicia en TORCA en el año 1999, cuando se crea el aula de apoyo especializado. Allí se realizaron talleres de sensibilización, capacitación frente al proceso de integración. Se hicieron cambios al Proyecto Educativo Institucional en su visión y misión. Según las características de la Institución se acordó que los alumnos que iniciarían el proceso de integración serían alumnos con N.E.E.P derivadas de déficit cognitivo, Síndrome de Down e hipoacusia. (Cardozo, 2013, p.13)

En el año 2007 se crea la Institución Educativa Distrital Saludcoop Norte y por políticas de la Secretaria de Educación, el colegio Torca es integrado a la institución conformándose así en dos sedes de la misma institución educativa: sedes: A (Bogotá) y B (Torca).

En el año 2009 se inicia el proceso de detección de casos de niños con necesidades educativas especiales permanentes encontrando un elevado número de casos de estudiantes en situación de discapacidad permanente, es donde se da inicio al proyecto de inclusión en la Sede A.

Durante este año el proyecto se ajustó, divulgó y se institucionalizó, y desde este momento se viene desarrollando en las sedes A jornada mañana y sede B.

En el año 2012 se unifica el proyecto en todas las sedes y jornadas, (esto incluye la jornada tarde en la sede A) se cuenta con las docentes de apoyo especializado, se planearon conjuntamente las estrategias de desarrollo, al mismo tiempo se elaboró el plan estratégico para el 2013.

d) Acotación del Proyecto:

La investigación en Educación, está enmarcada entre paradigmas, entre ellos el paradigma positivista y el paradigma humanista, Si bien, ambos dirigen sus esfuerzos a un "macro objeto" común: la sociedad, poseen diferentes perspectivas para acercarse a ella producto de la específica área de interés que cada una posee. A grandes rasgos podemos sostener que la investigación social centrada en el paradigma positivista, tiene como principal preocupación el establecer leyes generales en torno a la ocurrencia de determinados hechos sociales. Por su parte, el paradigma humanista se encuentra orientado a colocar especial énfasis en la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido.

Ruiz Olabuénaga (1991) plantea en su libro Metodología Cualitativa, que la base teórica conceptual de ambas podemos encontrarla en los planteamientos desarrollados por Emile Durkheim y Max Weber. El primero puede considerarse como el principal exponente del paradigma positivista explicativo; en tanto sostiene un método de investigación sustentado en el establecimiento de relaciones causales para explicar los hechos sociales; hechos que pueden ser entendidos como: *"toda manera de hacer fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior o también, que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales"* (1991, p.23).

En este sentido, el paradigma mencionado se sustenta en la idea de que los elementos externos determinan en gran medida el modo de pensar y actuar de los individuos que pertenecen (como agentes constituidos y constituyentes) a una organización social determinada. Por su parte, Max Weber como exponente del paradigma humanista, pone

especial énfasis en el concepto de acción social. Concepto que implica que cualquier acto realizado por el o los individuos posee una "carga" de intencionalidad propia, lo que supone la presencia de elementos subjetivos internos en el actuar de los sujetos. En palabras de Ruiz Olabuénaga (1991, p.34): *Por acción social debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, bien en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos enlacen a ella un sentido subjetivo".* (p.90). De esta forma, el sujeto ya no está condicionado por "elementos externos a él", sino que más bien su accionar estará dado en función del sentido que éste le otorga a sus experiencias.

Es así que en el campo de investigación en educación se hace pertinente el análisis del paradigma humanista ya que tiene una base epistemológica basada en el Historicismo, en la Fenomenología, y en el Interaccionismo Simbólico, lo que sin duda puede facilitar el ejercicio hermenéutico, como veremos más adelante.

Tomando como énfasis el actor individual, haciendo descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa. Permitirá recoger información de tipo flexible en un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación. Para llegar a un análisis interpretativo, socio-lingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes. Se pretende alcanzar la búsqueda cualitativa de significados de la acción humana. En lo específico, la presente tesis se desarrolla enfatizando en el aspecto analítico del paradigma humanista "comprensión-interpretación"; esencialmente en lo referido al análisis de tipo hermenéutico. Sin dejar de lado las herramienta que se pueden implementar del paradigma positivista.

Dentro de las prácticas inclusivas adelantadas en los ambientes educativos regulares del distrito, como lo es el colegio Saludcoop Norte; se presentan vivencias, concepciones, imágenes y creencias tanto a nivel de aprendizaje, como a nivel social en la comunidad alrededor de las personas con necesidades educativas especiales.

Esta investigación se centra en el enfoque cualitativo, bajo una perspectiva hermenéutica que ve la realidad social como construcción política, regida por procesos culturales. El proyecto se focaliza en interpretar el proceso de incorporación de las políticas y algunos de los discursos acerca de la inclusión que circulan en el medio educativo, los cuales inciden en la institucionalidad produciendo cambios en sus formas de actuar.

De esta forma, se comprende que la hermenéutica implica, como enfoque de investigación, una labor a través de la cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad en un contexto concreto. Dilthey (1900), en su ensayo *Entstehung der Hermeneutik* (Origen de la hermenéutica), sostiene que “*no sólo los textos escritos, sino toda la expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica*”. Por su parte, el contexto de trabajo hermenéutico lo entiende Hans-Georg Gadamer, como un encuentro hermenéutico, el cual posibilita el diálogo entre un horizonte de entendimiento y el mundo vital.

El acercamiento a estos paradigmas hermenéuticos, invita a tener presente que otro elemento importante en el proceso de interpretación de la realidad es el principio del Círculo Hermenéutico, el cual ha sido entendido por varios autores como una estrategia expedita

para acceder a la labor interpretativa, Dilthey lo entiende como el “movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo”; Ricoeur, lo define como el “movimiento entre la forma de ser del intérprete y el ser que es revelado por el texto”. Queda claro que el Círculo Hermenéutico, tiene una finalidad implícita a su dinámica y es la de favorecer en cada movimiento un nivel de comprensión mayor, nunca fuera de su contexto histórico y por consiguiente social. (Díaz, Herrera & Vásquez, 2010, p.30)

La presente investigación, se centra en realizar una aproximación a algunos casos de niños con necesidades educativas especiales y su inclusión en el aula. Sin duda dicha aproximación permitirá comprender posibles relaciones entre las políticas y los discursos contemporáneos en relación a la inclusión, con la realidad de los programas de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en una institución educativa distrital como lo es Saludcoop Norte. En ese sentido, el presente trabajo intenta mostrar algunas de las transformaciones que experimenta la realidad escolar, las prácticas pedagógicas, el currículo, los discursos educativos, las instituciones y la escuela con la incorporación de los discursos y las políticas de inclusión.

En este sentido y como ya lo hemos venido mencionando, nuestro enfoque metodológico fue el hermenéutico, debido a que la investigación se centra en una comprensión crítica de la realidad educativa, interpretando los significados y el saber local que configura la vida social, por lo que no descuida el análisis del contexto y asume que existen múltiples realidades educativas y no una sola (Herrera, 2009, p.32).

La hermenéutica concibe a la educación como una construcción social, que se da a partir de interacciones que van más allá de lo cuantitativo y que se centran en el sentido que cada uno de los actores de la comunidad da a su realidad, allí se transforman los prejuicios y se amplían los horizontes de quienes intervienen.

Los estudios hermenéuticos hacen parte del enfoque cualitativo, el cual es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas; la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano y social, en donde se describen los momentos habituales y problemáticos de los significados de la vida de los individuos (Creswell, 1998, citado por Vasilachis, 2006, p.255).

La investigación cualitativa se caracteriza porque está fundada en una posición filosófica ampliamente interpretativa. Se interesa en las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. En este enfoque el investigador construye una imagen holística y natural de la situación abarcando el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006, p. 24).

Los métodos cualitativos como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación; una forma de ver o una manera de conceptualizar. Para Strauss y Corbin (citados por Díaz, et al. 2010, p.20), los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son, los datos, cuyas fuentes más comunes son, la entrevista y la observación; los distintos procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para llegar a resultados y teorías; y por último, los informes escritos o verbales.

Para Vasilachis (2006) los datos, los procedimientos de análisis de datos y el informe final son las características más importantes de la investigación cualitativa.

Para el presente estudio es relevante usar este enfoque pues nos permite caracterizar los cambios y las incidencias de las transformaciones en la Institución Educativa Distrital Saludcoop Norte con relación al programa de atención a NEE y todos estos cambios, sobre los actores participantes del proceso sus sentires y concepciones. Fue así, como esta investigación se interesa no solo por la inclusión como una forma de indagar la realidad educativa y la forma en que ha afectado la vida de las personas, sus perspectivas, sino también la manera en que sus historias, sus comportamientos, experiencias, interacciones y acciones determinan la manera en que se incorporan las políticas.

La investigación cualitativa requiere de quien la realiza una profunda sensibilidad social para evitar toda acción, todo gesto que atente contra la identidad de los participantes, pero además, exige estricta formación en esta metodología, rigor, sistematicidad, entrenamiento, creatividad y, especialmente, flexibilidad para volver una y otra vez al campo para reformular la pregunta de investigación, reconsiderar el diseño, recolectar nuevos datos, implementar nuevas estrategias de recolección y análisis, revisar y modificar si fuese necesario las interpretaciones (Vasilachis, 2006, p.70).

El fundamento del paradigma interpretativo radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social, en el contexto del mundo de la vida desde la perspectiva de los participantes. Y tiene como supuestos: la resistencia a la naturalización del mundo social, relevancia del concepto del mundo de la vida; el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno. En este enfoque el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas (2006, p.75).

Según Irene Vasilachis, (2006) la reflexión epistemológica es la que nos permite dilucidar los distintos paradigmas que dan diferentes respuestas a los interrogantes que se plantea la epistemología. Para entender esto hay que despojarse de la concepción que señala que hay una sola forma de conocer.

El proceso de conocimiento que propone esta nueva forma de conocer aspira lograr una interacción cognitiva en la que el sujeto conocido se manifieste y en la que el sujeto cognoscente se transforme como consecuencia de esa manifestación. “Construcción cooperativa del conocimiento en la que dos o más sujetos realizan contribuciones diferentes al proceso cognitivo” (2006, p.86).

En ese mismo sentido, propone la autora que:

“los atributos propios del investigador deben evitar que su presencia, sus preguntas, sus observaciones, sus interpretaciones, sus representaciones, en fin, que su actividad menoscabe la identidad, la dignidad, la libertad de quien contribuye con su proceso de investigación haciendo que la indagación sea posible” (2006, p.96).

Bajo la propuesta de esta autora, la validez del conocimiento, para la perspectiva de la epistemología del sujeto conocido, será más lograda cuanto menos se tergiversen las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, las evaluaciones, en fin, la identidad del sujeto conocido.

Es por esto que plantea la autora, en las anteriores formas de conocer los sujetos a ser conocidos, por lo general, son inducidos a mantener una actitud pasiva en el proceso de conocimiento. Son considerados como distintos, como ajenos, como lejanos y observados, interrogados, comprendidos por el investigador, quien a partir de los datos que estos le

proveen y mediante el instrumental gnoseológico de su área de conocimiento verifica y/o genera teorías e hipótesis y/o elabora explicaciones interpretaciones que estarán en el núcleo de los resultados obtenidos.

Como en todo este proceso el protagonista relevante es el que conoce, sujeto cognoscente, el foco está puesto en el conocimiento que produce y no en la procedencia de ese conocimiento, es decir, en el resultado y no en la génesis del dato y en las condiciones y características del proceso de conocimiento. Razón que nos ubicó como gestores, en la opción de darles a los verdaderos protagonistas de todo este proceso, un valor muy importante en la investigación.

e) Estudio de Casos:

El estudio de casos no es una metodología con entidad propia sino que constituye una estrategia de investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real.

Una de las características del estudio de casos es la necesidad de obtener información desde múltiples perspectivas. Yin (1984) lo considera un método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real. La intención fundamental es conocer a través de técnicas e instrumentos, las opiniones y vivencias de todos los agentes que intervienen en la educación inclusiva de la Institución Educativa Distrital Saludcoop Norte.

El interés de este estudio radica, en la búsqueda de respuestas y alternativas que respondan a las necesidades que plantea la educación inclusiva en la actualidad, y generar aportes al proyecto de inclusión de la institución, en torno a los anteriores interrogantes planteados.

La investigación toma el estudio de caso múltiple de los niños con necesidades educativas especiales de grado quinto en la IED Saludcoop Norte jornada mañana como método básico de la “pedagogía de la diversidad” que destaca la necesidad de atender a la individualidad, en las condiciones de educación en colectivo.

Este método posee fases o etapas que sirven como guía para recoger, clasificar, organizar y sintetizar toda la información obtenida sobre uno o varios sujetos, familia, comunidad o escuela y Políticas Públicas Distritales de Discapacidad –PPDD-, así como para interpretar la información obtenida, discutirla y reflexionar en ella para otorgar nuevos significados a lo sucedido, a lo vivido, a lo experimentado y también a un nuevo aprendizaje y estrategias para transformar, avanzar y profundizar en las conceptualizaciones, apropiación, reconocimiento e implementación de acciones afirmativas en la cultura de la participación responsable en la inclusión social.

“El estudio de caso es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... Existe en el estudio de caso una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo” (Walker, 1983, p.45).

El estudio de caso, por su carácter único y específico permite obtener información al indagar, identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado con otros. La singularidad del caso no excluye su complejidad, esto supone centrarse en ciertas cuestiones relacionadas con el caso y con cada caso.

Hacer un estudio de caso implica reflexionar sobre lo que se está haciendo, identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga:

1. Su naturaleza.
2. Su historia.
3. El ambiente y ámbito físico.
4. Otros contextos relacionados o implicados con el caso; como el económico, el Político, el legal y el estético.
5. Otros casos a través de los que el caso se diferencia y reconoce.
6. Los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado.

(Stake 1994).

“Un caso define una relación (o carencia de ella) entre partes de un sistema o totalidad” (C.A.R.E. 1994, pág. 84).

El estudio de caso es comprendido como una estrategia de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales. Implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas.

Según Vasilachis (2006), los estudios de caso pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema o un problema de investigación social. Los estudios de caso, son un campo privilegiado para comprender los fenómenos educativos, otro elemento importante para haber determinado el proceso de investigación bajo esta estrategia.

Para Stake (1994) el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (citado por Neiman & Quaranta, 2006). La elección del caso es resultado del recorte temático, y el estudio de caso, es definido por el interés en el mismo, otro elemento que creemos favoreció el desarrollo de nuestro objetivo general.

En el caso particular de la presente investigación lo más pertinente debido a la diversidad de casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales y su complejidad es un estudio de caso múltiple que según Vasilachis (2006) se puede distinguir como:

“Los diseños de investigación de casos múltiples se distinguen por sus posibilidades para la construcción y desarrollo de teoría, pudiéndose – en estos diseños a diferencia de la “Grounded Theory” y la etnografía-, en caso de considerarse apropiado, tomar como punto de partida la guía de un determinado marco conceptual y teórico. Estos diseños permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de la teoría, así como elaborar explicaciones causales “locales” referidas a la comprensión

de procesos específicos y en contextos definidos... Los diseños de casos se basan en la lógica de la replicación y de la comparación de sus hallazgos y resultados” (2006, p.224)

El tipo de investigación ‘estudio de caso’ implica, según Serrano (Citado por Díaz, et al, 2010) “*el examen intensivo y con profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno, es decir, es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social”*. (p.80)

Aunque cabe decir que en este tipo de estudio de caso se considera como un aspecto fundamental la construcción de criterios para la selección de los casos, pues estos determinarían el alcance de los objetivos y los resultados esperados. (Vasilachis, 2006, p. 228)

El estudio de caso en términos generales no ha sido un tipo de investigación de exclusividad del enfoque hermenéutico, aunque si aplica para nuestra investigación. Ahora bien, éste ha sido aplicado como una modalidad de investigación educativa con posibilidad de relacionar los dos tipos de ciencias, las positivistas -estableciendo leyes generales- y las humanistas -centrando su atención en un individuos y situaciones concretas.

Como objetivo del estudio de caso múltiple, es pertinente anotar que de forma general, ésta metodología se basa en el razonamiento inductivo; lo que caracteriza al estudio de caso, es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. (Neiman & Quaranta, 2006, p.6)

A continuación mencionamos algunos aspectos importantes del estudio de caso que se relaciona con la presente investigación:

- La pregunta de investigación se convierte en el eje conceptual que estructura el estudio de caso. En nuestra pregunta de investigación damos cuenta del tipo de investigación que vamos a realizar y por tanto los momentos a desarrollar.
- La recolección de información se lleva adelante a partir de un plan que se organiza como respuesta a las preguntas de investigación. En nuestra investigación planteamos unos criterios para la selección, revisión y análisis de información. Para esto tuvimos en cuenta, variedad de información proveniente de la revisión bibliográfica, de los documentos normativos e institucionales, las entrevistas, los diagnósticos y opiniones profesionales y el proceso de observación.
- El análisis de la información procede de instancias de interpretación directa o de construcción de categorías a partir de procesos de comparación y/o triangulación. Este proceso se lleva a cabo de manera paralela en todos los momentos de la investigación, sin embargo, en el momento de las conclusiones, se realizará un análisis más exhaustivo de los datos con el fin de tener suficientes insumos para el proceso de triangulación, con lo cual se posibilita realizar un verdadero ejercicio hermenéutico.
- El rol del investigador en el proceso de investigación se puede dar a partir de las distintas modalidades en las cuales desarrolla la investigación. En la cual puede participar, según el caso como observador, entrevistador, evaluador, interprete, entre otras. Desde la perspectiva de Irene Vasilachis, desarrollamos una investigación centrada en el sujeto conocido (objeto de investigación) más que en la mirada del sujeto cognoscente (los investigadores).

f) El análisis documental

De acuerdo al texto de Flick, *Introducción a la Investigación Cualitativa* (2004), se puede aludir que el análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. No obstante, en su amplia dimensión como un método de investigación, es preciso establecer que comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas.

Según Antonio García Gutiérrez, el tratamiento documental significa extracción científico-informativa, una extracción que propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento. Así mismo plantea que el análisis documental, al representar sistemática y sintéticamente los documentos originales, facilita su recuperación y consulta (2002).

Visto en estos términos, el análisis documental se puede realizar de acuerdo con el interés investigativo. En este sentido, el análisis documental puede considerarse como parte fundamental de un proceso de investigación científica, mucho más amplio y acabado, como por ejemplo, la investigación documental.

El análisis de documentos institucionales, también es un momento significativo dentro de la investigación, pues de esta manera se adentra en el estudio de caso. Los documentos institucionales como: PEI; SIE, el proyecto de atención a NEE, el currículo, las actas del consejo directivo, los registros de los profesionales que apoyan el programa de atención; son una fuente primaria y fundamental en la investigación, en tanto, permiten dar cuenta de las relaciones que se forman en la incorporación de las políticas y algunos discursos en relación

a la inclusión de NEE que transforman la IED Saludcoop Norte en especial en el grado quinto de primaria.

Una buena forma de alcanzar una comprensión del estudio de caso, es diseñar algunas “entrevistas semiestructuradas”, estos instrumentos son herramientas que pueden dar cuenta exhaustiva y rigurosa del pensar del otro. Así mismo, no se descarta la posibilidad de incorporar diálogos espontáneos (diálogos Hermenéuticos) que pueden permitir abrir de una manera mucho más eficiente y tranquila conversación con los distintos actores, y así, poder descifrar sus sentires, necesidades y deseos frente al modelo de educación y las prácticas pedagógicas que actualmente reciben.

Así mismo, se plantearon algunas entrevistas no estructuradas, “puesto que en este tipo de entrevistas, el entrevistado, tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés (Elliot, 2004, p.100). De igual forma, nos alejamos de la epistemología del conocimiento bajo la mirada del sujeto cognoscente, para dar todo el realce al sujeto conocido, tal y como lo plantea Vasilachis.

CAPITULO 2: UNA MIRADA HISTÓRICA A LOS DISCURSOS SOBRE INCLUSIÓN.

Pierre Bourdieu reconoce que la realidad social son en pocas palabras, tensiones, conflictos, dinámicas determinadas por construcciones históricas cotidianas de actores colectivos o individuales. Dicha realidad es de un orden tan complejo que se da en varios “campos” (cultural, social, económico) determinados por condiciones sociales subjetivas “habitus”. (Díaz, et al. 2010)

Para Bourdieu estos “campus” (campos) son en últimas los ámbitos en los que se divide el mundo social, en las sociedades modernas. Parece, en efecto, que la diferenciación de las actividades sociales condujo a la creación de "subespacios sociales", como el artístico, económico o el campo político, que se especializan en el desempeño de una determinada actividad social. Estos campos tienen una autonomía relativa en la sociedad en su conjunto. Ellos son jerárquicos y una competencia dinámica proviene de las luchas sostenidas por los agentes sociales a ocupar las posiciones dominantes. Bourdieu hace hincapié en la importancia del conflicto en el funcionamiento de la sociedad. Pero para él, estos conflictos se llevan a cabo principalmente en distintos ámbitos sociales, enraizados en sus respectivas jerarquías, y se basan en la oposición entre los agentes dominantes y dominados. (Díaz, et al. 2010)

Por otra parte, Pierre Bourdieu también ha desarrollado una "Teoría de acción", en torno al concepto de hábitos, que ha ejercido gran influencia en la investigación social. Esta teoría trata de demostrar que los agentes sociales desarrollan las estrategias, sobre la base de un pequeño número de disposiciones adquiridas por la socialización, el bien y el inconsciente, se adaptan a las necesidades del mundo social.

El trabajo de Bourdieu esta ordenado en torno a una serie de conceptos rectores el habitus como principio de acción de los agentes, como el espacio de carreras de campo social y la violencia simbólica como mecanismo fundamental de la primera imposición de las relaciones de dominación. (Díaz, et al. 2010)

Evidentemente resulta un factor de gran importancia en la presente investigación dar una mirada detenida y sistemática a las relaciones sociales y humanas que se generan al interior de la escuela, y en nuestro caso particular, a las tensiones y conflictos que se dan en torno a la incorporación de las políticas y discursos de inclusión en el aula, en el programa de atención de niños con NEE.

Las miradas a los discursos de inclusión que realizaremos en el presente trabajo se realizarán desde el ámbito histórico a través del análisis de los antecedentes y por otra parte, se realizará una mirada a la incorporación del programa de atención de estudiantes con NEE dentro del aula, abarcando el entorno social en el cual se desarrollan las políticas educativas de inclusión y las prácticas pedagógicas.

ANTECEDENTES.

Durante los años ochenta, países como España, Gran Bretaña, Francia y Portugal, Estados Unidos y Canadá realizaron profundas reformas al interior de sus sistemas educativos con el fin de asegurar la plena participación de los niños y niñas con discapacidad. Entre los cambios que se evidenciaron en estos sistemas son de especial importancia: (1) se pasó de un esquema educativo centrado en los principios médicos a un proceso que integraba los aspectos pedagógicos; y (2) se establecieron las primeras bases sólidas de los procesos de

integración educativa de las personas con discapacidad. Los primeros intentos de integración educativa se desarrollaron impulsados por la investigación de científicos europeos y norteamericanos, quienes demostraron, con evidencia empírica, que los niños y las niñas con discapacidad no llegaban a ser tan diferentes, en habilidades y capacidades a la población sin discapacidad, como para aislarlos en establecimientos especializados. (La Integración Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad, 2004 p. 40)

En la última década del siglo XX, tanto la sociedad como los estudiosos del tema se convencieron, de una u otra forma aunque matizando el grado de aceptación, que la población con discapacidad puede compartir la educación y la escuela, y hacer presencia activa en todo proceso socio-cultural. El mencionado convencimiento se fundamentaba en parte en el “Principio de la Normalización” desarrollado por el profesor Wolfensberger (1972), el cual establece: *“aquellos individuos retrasados mentales (sic) que no pueden separarse de las instituciones tiene, sin embargo, el derecho de vivir bajo condiciones tan normales como sea posible en términos de vestido, comida, habitaciones y programas de enseñanza”* (p.75).

En este contexto, es importante señalar que en Colombia en 1889 apareció por primera vez una norma legislativa, que hacía alusión a la necesidad de crear centros educativos para la atención exclusiva de personas que presentaban alguna discapacidad física, sensorial o mental. Para tal fin se generaron programas educativos paralelos a la educación regular con orientaciones más terapéuticas que pedagógicas.

Entre los años ochenta y noventa del siglo XX, en Europa, comenzaron a presentarse modelos pedagógicos de integración a la escuela regular, con el fin de superar la segregación socio cultural a que estaba sometida la población con discapacidad.

Al tiempo, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional impulsó un proceso orientado a que las personas con discapacidad fueran valoradas como individuos con derechos, deberes, posibilidades y con un potencial para lograr su pleno desarrollo conforme a las circunstancias o entorno en que se desenvuelve. Años más tarde, se impulsó la creación de equipos interdisciplinarios de profesionales que brindaron apoyo a este grupo poblacional con el objetivo de facilitar su educación y atención en aulas especializadas de los establecimientos públicos de educación. Se dieron así los primeros pasos en programas de integración educativa y social de dicha población a las aulas regulares. Este proceso tuvo un fuerte impulso con la expedición de la Constitución Política de 1991, en la medida que el Estado colombiano asumió como una obligación de carácter especial la educación integral de las personas con discapacidad. (La Integración Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad, (2004, p.42)

La población con discapacidad es uno de los grupos poblacionales que mayores obstáculos enfrenta para la realización de sus derechos humanos. Así lo han reconocido los distintos organismos internacionales y los Estados que han impulsado el desarrollo de políticas de atención diferencial y la promulgación de leyes para proteger y promover la plena efectividad de los derechos de la población con discapacidad.

La protección especial de los derechos de las personas con discapacidad en general, y del derecho a la educación en particular, tiene un antecedente importante en la aprobación de

las Normas Uniformes (1993), sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Pese a que estas normas no tiene un carácter jurídico vinculante, son normas que por el compromiso moral y político de avanzar hacia la igualdad real de las oportunidades, han sido fuente obligada de las Naciones Unidas y de otros organismos internacionales para guiar el desarrollo de instrumentos internacionales de protección de los derechos de las personas con discapacidad.

Las normas uniformes, en la medida que recogen los avances en materia de protección de las personas con discapacidad alcanzados en los años setenta, en especial el contenido de la declaración de los derechos del retrasado mental(1971) y la declaración de los derechos de los impedidos(1975), disponen que las personas con discapacidad tienen derecho a disfrutar del derecho a la educación en los mismos términos estipulados para todas las personas y en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en el marco de la garantía de un trato igualitario y la disponibilidad de servicios que les aseguren el máximo desarrollo de sus aptitudes y les faciliten su integración social. (La Integración Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad, 200, p.19)

A este propósito, la Observación General No. 5 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales DESC (1994), establece que la obligación de mejorar la situación de las personas con discapacidad recae directamente en cada Estado Parte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales PIDESC (1975).

“La obligación de los Estados partes en el pacto de promover la realización progresiva de los derechos correspondientes en toda la medida que lo permitan sus recursos disponibles exige claramente de los gobiernos que hagan mucho más que

abstenerse sencillamente de adoptar medidas que pudieran tener repercusiones negativas para las personas con discapacidad”. (PIDESC, 1975, párrafo 5).

Igualmente, y con el fin de asegurar la mayor autonomía posible de las personas con discapacidad, los Estados parte deben eliminar la discriminación por motivo de discapacidad, entendida esta como:

“una discriminación que incluye toda distinción, exclusión, restricción, preferencia o negativa de alojamiento razonable sobre la base de discapacidad, cuyo efecto es anular u obstaculizar el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales” (PIDESC, 1975, párrafo 12) y asegurar que este grupo poblacional pueda llevar una vida integrada al resto de la sociedad, independiente y de libre determinación.

Concretamente, en cuanto al proceso educativo que debe asegurarse a las personas con discapacidad, las Naciones Unidas han señalado que:

“los Estados partes deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primarios, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados(...) además, para llevar a la práctica tal principio, los estados deben velar porque los profesores estén capacitados para educar niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se disponga del equipo y apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas”. (Naciones Unidas, 1993)

En relación con lo anterior, el artículo 23 de la Convención de los Derechos de los Niños (1989), señala que la obligación especial del Estado de asegurar el acceso efectivo de los niños y las niñas con discapacidad a la educación, con el propósito fundamental de asegurar su integración social y su pleno desarrollo. Cabe decir que la obligación estatal de asegurar a todos los niños y niñas, y en especial a los niños y niñas con discapacidad, se debe dar en los términos estipulados en los artículos 28 (obligaciones de los Estados Partes en materia educativa) y 29 (los fines y propósitos de la educación) de la Convención de los Derechos del Niño, garantizando así su derecho a la educación. (PIDESC, 1975)

Las Naciones Unidas han establecido, además, que para el caso en que por evaluación médica especializada, se considere que la mejor manera de educar a las personas con discapacidad no sea el sistema general de educación sino la educación especializada, los Estados deben asegurar la disponibilidad de educación especial y el acceso efectivo de los niños y las niñas. Sobre este punto, el principio 5 de la Declaración de los Derechos de los Niños establece que *“el niño física o mentalmente impedido o que sufre algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que requiere su caso particular”* (1989). En el mismo sentido el artículo 13 del Protocolo de San Salvador (1988), establece las obligaciones del Estado de disponer de programas de enseñanza diferenciada para las personas con discapacidad a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.

Finalmente, en lo que respecta a los instrumentos internacionales de derechos humanos que protegen el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se encuentra la “Declaración Mundial de Educación para Todos” emanada de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, JOMTIEN (1990) y la Convención Interamericana para la

Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (2002), convención que en su Artículo 3 dispone la obligación de los Estados Partes de adoptar “medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como (...) la educación.

La Declaración de Salamanca (1994), aunque no se trata de un instrumento internacional de derechos humanos con carácter jurídico vinculante, y en razón a que se ha convertido en un hito para la definición de políticas públicas de integración educativa de personas con discapacidad, merece especial referencia, pues recoge de manera efectiva el espíritu de los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad y establece una serie de recomendaciones a los estados con el fin de asegurar el acceso y la calidad del aprendizaje de los niños y las niñas pertenecientes a este grupo poblacional.

Concretamente la Declaración de Salamanca, considerando que las escuelas integradoras representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos y todas, insta a los Estados a desarrollar acciones orientadas al cumplimiento de los siguientes objetivos:

- 1) asegurar el acceso de los niños y las niñas con discapacidad a las aulas regulares;

- 2) dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de los sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales;
- 3) adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños y las niñas en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario;
- 4) desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras;
- 5) crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales;
- 6) fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los niños y niñas con necesidades educativas especiales;
- 7) invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales;
- 8) garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras. (1994)

En Colombia, la Constitución política de 1991 (2013) en el Artículo 13, establece el principio de igualdad ante la ley y dispone la obligación del Estado de promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, y para que se adopten medidas en favor de grupos sociales

discriminados o marginados. Concretamente, con referencia a la población con discapacidad, se establece la obligación de adoptar medidas de protección especial para las personas, que por su condición física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta. El Artículo 68. Inciso 6: sobre la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales. Y el Artículo 70. Inciso 1:

“El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional”. (2013)

Frente a la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, la Corte Constitucional, en correspondencia con lo dispuesto por las normas internacionales de protección a los derechos humanos, ha establecido que el mejor sistema para asegurar el derecho a la educación de éste grupo poblacional es la integración educativa.

En correspondencia con lo anterior, la Corte dispone las obligaciones del Estado de asegurar una política de integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad al aula regular, la disponibilidad de apoyos especializados según el tipo de discapacidad (por ejemplo, intérprete de lengua de señas para las personas con discapacidad auditiva, profesores con conocimientos en lenguaje Braille para personas con discapacidad visual), y la garantía de que ningún establecimiento educativo niegue el acceso de las personas con discapacidad. (Sentencia T-1482-2000).

Por otro lado, si bien la orientación general de la Corte en cuanto al ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad es hacia la integración educativa, la alta

corporación ha establecido que en algunas oportunidades, cuando por valoración médica, psicológica y familiar se considere que la mejor opción para hacer efectivo el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad es la educación especial, siempre que esté disponible, se preferirá y ordenará la misma. Situación en la que cobra especial relevancia el derecho de los padres o tutores de elegir la educación que consideren más conveniente para las necesidades de los niños y las niñas y para las convicciones de las familias.

Dado que la educación especial se concibe como un recurso extremo, es importante mencionar que ante la imposibilidad de brindarla, la Corte ha ordenado la prestación del servicio público convencional, hasta tanto la familia, la sociedad y el Estado puedan brindar una mejor opción educativa a los niños y las niñas con discapacidad. Sentencia T- 620 de 1999.

En sentencia T-513-99, la Corte ha ratificado que “(...) *la educación especial no podrá nunca servir de instrumento para la negación del derecho constitucional prevalente de acceso y permanencia en el sistema educativo que hoy tienen los niños colombianos.*”

En este sentido, lo fundamental para definir los componentes del derecho y las obligaciones del Estado en materia educativa para este grupo poblacional, radica en el principio de protección especial que la Constitución Política y los instrumentos internacionales que derechos humanos reconocen a la población con discapacidad en función de las dificultades de orden físico y/o mental para disfrutar de una plena y efectiva realización de sus derechos.

Por lo anterior, es pertinente atender el sistema de las 4-A, propuesto por la profesora Tomasevski (2004), las obligaciones especiales del Estado para asegurar la plena y efectiva

realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad en los mismos términos previstos para las personas sin discapacidad. Obligaciones especiales del Estado para proteger, respetar y asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, dentro de los Componentes de Disponibilidad/Asequibilidad, Acceso/Accesibilidad, Aceptable/Aceptabilidad y Permanencia/Adaptabilidad.

El principio de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad que está claramente consignado en la Constitución Política, fue de especial importancia para asegurar que la Ley General de Educación “Ley 115 de 1994”, estableciera medidas concretas para asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, como se evidencia en: el Decreto 1860 de 1994, la Resolución 1003 de 1995, el Decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996; la Ley 364/96 y la 361/97 que proveen un marco jurídico específico para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales como parte integral del servicio educativo y de la educación como un derecho de todos los colombianos y colombianas.

Por otro lado, para garantizar el acceso a la educación integral de los niños y niñas con discapacidades, el Decreto 1860 de 1994 prevé que los establecimientos educativos podrán introducir excepciones al desarrollo del plan general de estudios y aplicar para estos casos planes particulares de actividades dentro del calendario académico o en horarios apropiados, mientras los educandos consiguen alcanzar sus objetivos. (1994)

Por su parte, el Decreto 2082 de 1996 define los aspectos relacionados con proyectos, estrategias, medios, recursos, apoyos, organización, adecuación, capacitación y

accesibilidad, entre otros, para que los establecimientos educativos respondan apropiadamente a las necesidades educativas y emocionales de los niños y las niñas con discapacidad. Dicho decreto demanda, además, la formación inicial de docentes en donde se privilegien prácticas, experiencias y contenidos pedagógicos relacionados con la atención educativa dirigida a la población con discapacidad. (1996)

En cuanto a la calidad de educación para la población con discapacidad, el decreto prevé la formación de educadores, para lo cual los comités de capacitación de maestros, de carácter departamental, distrital o local, al definir los requerimientos de formas, contenido y calidad para el registro o aceptación que debe reunir los programas de formación permanente o de servicio para los docentes que atienden a este grupo poblacional, buscarán apoyo científico en las instituciones y organizaciones oficiales o privadas que cumplan funciones de asesoría, organización y presentación de servicios para la población con discapacidad.

Por otra parte, la protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad fue ampliada a la luz del contenido de la Ley 361 de 1997 en la que se establecen mecanismos de integración social en la perspectiva de avanzar hacia la plena realización de los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales de este grupo poblacional. En particular, el artículo 4 de la Ley 361 de 1997 dispone que:

“(...) las ramas el poder público pondrán a disposición todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos(...) siendo obligación ineludible del Estado la prevención, cuidados médicos y psicológicos, rehabilitación adecuada, la educación apropiada, la integración laboral y la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales”. (1997)

Para el cumplimiento de lo dispuesto en la Ley, se crea el Comité Consultivo de las personas con discapacidad y tiene entre sus principales funciones la de realizar seguimiento y evaluación a las políticas y programas orientados a la integración social de las personas con discapacidad.

La prestación del servicio educativo para la población en edad escolar está a cargo del Ministerio de Educación, al cual le corresponde tanto fijar las políticas y los lineamientos de educación como regular, establecer criterios y ejercer la inspección sobre todo el sistema educativo.

De acuerdo con su obligación con los sujetos y grupos de especial protección constitucional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) enmarcó políticas educativas para la población con discapacidad en el Plan Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad (1995). En dicho Plan se señala la obligación del Ministerio de llevar a cabo las acciones pertinentes para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y se dispone, concretamente, la obligación de diseñar y poner en marcha acciones educativas en los diferentes niveles o grados de la educación para la prevención, la reducción y el control de riesgos de discapacidad en la comunidad, en el hogar, en los propios espacios educativo, mejorar la calidad de vida y la integración social de las personas con discapacidad a través de tres componentes: 1) promoción y prevención; 2) equiparación de oportunidades; 3) habilitación y rehabilitación. (1995)

Además de lo señalado, el Ministerio tiene la responsabilidad de expedir la normatividad reglamentaria de la Ley 715 de 2001, en lo que se refiere a la atención educativa para las personas con discapacidad y los lineamientos para su organización a nivel territorial. A este

respecto, es de su competencia adelantar políticas que aseguren la calidad y la pertinencia de la educación para las personas con discapacidad, brindar directrices para la adecuación curricular, y en general, dictar orientaciones técnicas y pedagógicas para la atención educativa de este grupo poblacional. (2001)

En este marco de obligaciones, el Ministerio expidió la Resolución 2565 de 2003, en la que se consignan los parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a la población con necesidades educativas especiales. En esta resolución se consagra que los departamentos y entidades territoriales certificadas deben establecer un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo en su jurisdicción, organizando la oferta en función del tipo de discapacidad. La resolución dispone, la forma como las entidades territoriales deben seleccionar los establecimientos educativos que se encargarán de prestar el servicio educativo a la población con necesidades especiales y la obligación de elaborar Proyectos Educativos Institucionales que respondan a las necesidades de aprendizaje de este grupo poblacional. (2003)

Es importante anotar que los niños, las niñas y los jóvenes de este grupo poblacional que no puedan integrarse a la educación formal serán atendidos directamente por instituciones de índole oficial o privada, siempre y cuando estas estén desarrollando programas que atiendan las necesidades de aquellos. En caso que dichas instituciones no puedan atenderlos, la atención se proveerá mediante convenio u otras alternativas de educación que se acuerden con Ministerio de Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o los gobiernos locales.

En lo que respecta a la asignación y funciones de docentes y profesionales de apoyo, la resolución hace alusión a la acreditación en capacitación y experiencia mínima de dos años en atención a esta población. Para efectos de la asignación de los docentes o profesionales de apoyo se dispone que por cada 10 estudiantes con necesidades educativas especiales, debe asignarse por lo menos un docente o profesional de apoyo. Cuando el número de estudiantes sea menor, se debe utilizar estrategias como docentes o profesionales de apoyo itinerantes y programas de convenio, entre otros. Asimismo, la resolución dispone un intérprete de lengua de señas colombiana por cada grupo que integren hasta 13 estudiantes sordos en básica secundaria y media, un docente bilingüe y un modelo lingüístico o adulto sordo usuario de lengua de señas colombiana por cada grupo que atienda hasta 20 estudiantes sordos en el nivel preescolar y en educación básica primaria.

En referencia al tamaño y a la composición de los grupos de estudiantes, la resolución establece los porcentajes de estudiantes de acuerdo al tipo de discapacidad: para discapacidad cognitiva y autismo el porcentaje máximo de estudiantes integrados no debe ser superior al 10% del total de estudiantes por grupo; para la discapacidad motora, auditiva o visual, el porcentaje no debe exceder el 40%; y para el translingüismo, el porcentaje no podrá ser mayor del 70%.

Además de las obligaciones de carácter general mencionadas, el Ministerio de Educación, conjuntamente con el INCI “Instituto Nacional para Ciegos”, el INSOR “Instituto Nacional para Sordos” y las secretarías de educación territoriales con experiencia en programas de educación para personas con discapacidad, debe revisar el marco de intervención en discapacidad, compilando el conjunto de directrices existentes para todos los niveles y modalidades educativas.

Con la conformación del Sistema Nacional de Discapacidad – SND, se establece un conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad contenidos en la Ley 1145 de 2007. Art. 2. Esta norma tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos.” (Ley 1145. 2007. Art.1.)

En lo que se refiere al Distrito Capital, la prestación del servicio educativo a personas con discapacidad se enmarca dentro de la política educativa que formula la Secretaria de Educación Distrital, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Plan Distrital de Desarrollo. De ahí que la Secretaria de Educación del Distrito (SED) sea la entidad rectora de la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media en Bogotá, de acuerdo con el Decreto 816 de 2001 mediante el cual se reestructuró la entidad. Su función principal es la de definir las política educativa local con el propósito de ampliar la cobertura, la calidad de la educación y la eficiencia en la prestación del servicio, así como en el uso de los recursos asignados.

En cuanto a la educación de personas con discapacidad se estableció el programa de Inclusión e Integración de Poblaciones orientado a ampliar la cobertura de educación especial, el cual tiene el propósito de integrar académica y socialmente a la población con discapacidad a los establecimientos y programas educativos, de manera adecuada y pertinente a sus necesidades.

El Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela, desde el programa Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza con su estrategia de inclusión social y protección a la niñez en la escuela, fomenta la conformación de escuelas que reconozcan y valoren la diversidad cultural de la población estudiantil por medio de prácticas de enseñanza, planes de estudio y ambientes de aprendizaje diseñados a partir de estas diferencias. La Secretaría de Educación del Distrito, a través de la Subdirección de Comunidad Educativa, coordina y desarrolla desde el sector educativo la atención educativa a escolares con discapacidad.

Y con el Decreto 470 de 2007 Artículo 11°. Sobre el derecho a la educación. Considerando la educación como un derecho fundamental de las personas con discapacidad y responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, quienes lo deben garantizar según sus competencias, obligaciones y capacidades, es necesaria la cobertura universal del servicio, la plena inclusión e integración social, garantizando la calidad de vida escolar.

En consecuencia, la materialización del derecho a la educación implica no sólo brindar el acceso al sistema educativo, sino su capacidad de retención y calidad según las condiciones de vida institucional que se ofrezca a las y los escolares con discapacidad, en las que se incluyen las prácticas pedagógicas que deberán ser pertinentes a las Necesidades Educativas Especiales NEE, respetando todas las formas de no-discriminación como géneros, etnia, y religión-credo. Por lo tanto la Políticas Públicas Distritales de Discapacidad (PPDD), debe:

a. Promocionar y garantizar la educación para toda la vida, en el entendido que esta supone el derecho a la educación inicial, educación básica, media y secundaria, educación superior y educación para el trabajo. Para lo cual, es primordial tener en cuenta y reorganizar

el sistema educativo de forma más integral incorporando la educación inicial y preescolar desde los tres años y la articulación con la educación superior y el mundo del trabajo, con las adaptaciones necesarias para la población con discapacidad.

b. Proteger, garantizar y promocionar el disfrute efectivo del derecho a la educación de la población con discapacidad, por medio del mejoramiento de la Calidad y cobertura de la educación, la gratuidad y subsidios, en particular la educación para el trabajo, la educación superior y el uso de tecnologías, con garantía de accesibilidad y enseñanza comprensible-adaptada según las Necesidades Educativas Especiales NEE.

c. Formular planes, programas y proyectos para el reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos esenciales de la educación y de los procesos pedagógicos, incentivando a los maestros, maestras y colegios para que integren escolares con discapacidad, garantizando personal especializado en todos los niveles de educación (educadores y educadoras especiales, profesionales, equipos interdisciplinarios, guías intérpretes, intérpretes y modelos lingüísticos) y formación especializada, técnica y profesional, tanto para maestras y maestros como para guías intérpretes, intérpretes y modelos lingüísticos.

d. Implementar una Cátedra de discapacidad para las y los profesionales de las diversas áreas de formación profesional y técnica.

e. Garantizar atención integral a las personas que por la severidad de su discapacidad, no puedan acceder a la educación regular, mediante estrategias graduales que contengan: programas especiales domiciliarios, montaje de centros especializados de atención a esta población en lo inter local o local, según sea el caso, en coordinación con los sectores de

Salud, Integración Social, instituciones competentes del orden nacional que presten servicios en el Distrito y la comunidad. Es importante que las personas cuidadoras sean capacitadas y organizadas para tal efecto.

f. Formular y ejecutar procesos pedagógicos que incluyan a la población con discapacidad, adecuando o fortaleciendo las estructuras que para tal fin se han implementado, como las aulas de apoyo especializadas y las unidades de apoyo integral.

g. Propiciar adaptaciones curriculares, proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal y para el trabajo, como medios de inclusión educativa y social.

h. Promover y desarrollar un programa de formación de intérpretes y guías intérpretes en el nivel técnico o profesional que garanticen el acceso, permanencia y promoción de las personas con deficiencia auditiva o de sordo ceguera en el sistema educativo y en general en los procesos de inclusión social de esta población.

i. Promover campañas de sensibilización en la comunidad educativa para: transformar los imaginarios existentes y lograr la igualdad material y la no discriminación en los procesos de integración educativa de la población con discapacidad.

j. Fortalecer procesos de formación complementaria a las y los profesionales que se desempeñan en educación en materia de discapacidad, con el fin de facilitar un trato ético, responsable y respetuoso, con un mayor conocimiento en el tema. (Decreto 470, 2007. Artículo 11.)

En cumplimiento de lo dispuesto en los artículos 46, 47 y 49 de la Ley 115 de 1994, el Decreto 2082 de 1996 de la Secretaría de Educación Distrital – SED, y el Decreto 470 de 2007 sobre la Política Pública de Discapacidad, se legisla la atención a escolares con necesidades educativas especiales (NEE) como parte integral del servicio público educativo, mediante la promoción de programas y experiencias orientadas a la inclusión académica y social de esta población.

Además, teniendo en cuenta los fines de la educación consagrados en la Ley General de Educación 115/94, específicamente el artículo 67 el cual establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que cumple una función social; que el estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación obligatoria entre los cinco (5) y quince (15) años de edad y gratuita en las Instituciones del Estado; la Secretaria de Educación Distrital - SED mediante una serie de estrategias de INCLUSION ESCOLAR busca acercar a la educación formal un alto número de niños(as) y jóvenes con discapacidad o talentos excepcionales; para que esto sea posible y real los colegios implementan una atención educativa con base en diferentes modelos pedagógicos de inclusión, cada uno de ellos relacionados con las Necesidades Educativas Especiales que requieren estos escolares.

En febrero de 2013 un nuevo documento jurídico nace de una iniciativa del Ministerio del Interior, uno de sus objetivos, es el de unificar lo existente en el país en materia de leyes y discapacidad, así como aterrizar y dar cumplimiento a lo establecido por la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, tratado internacional que Colombia aprobó a través de la Ley 1346 de 2009 y que ratificó en el año 2011. La Ley 1618 de 2013, dicta

medidas específicas para garantizar el goce de los derechos de los niños y las niñas con discapacidad; el acompañamiento a las familias; el derecho a la habilitación y rehabilitación; a la salud; a la educación; a la protección social; al trabajo; al acceso y accesibilidad; al transporte; a la vivienda; a la cultura; el acceso a la justicia; entre otros.

Con la entrada en vigencia de esta ley, el Estado pretende garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas y políticas que cuenten con enfoque de inclusión lo que permitirá eliminar toda forma de discriminación en el país por cuenta de una condición.

Así mismo, indica que el Ministerio de Educación se encargará de reglamentar el esquema de atención educativa para esta población. En el tema de la salud señala que se deberá garantizar no sólo la prestación del servicio sino el suministro de ayudas técnicas de alta y baja complejidad, necesarias para la rehabilitación de estas personas.

Sobre el derecho a la educación de la Ley 1618 de 2013, se resalta que El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención el cual garantice el acceso a la educación de los niños y las niñas bajo un enfoque de inclusión. De igual manera, se encargará de garantizar la enseñanza primaria gratuita, y obligatoriedad de la educación secundaria, así como asegurar que los jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos, la educación para el trabajo sin discriminación y en igualdad de condiciones.

El Ministerio deberá garantizar que el personal docente dispuesto para la atención educativa de la población con discapacidad esté capacitado desde un enfoque inclusivo. Los colegios

públicos y privados deberán adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a las personas con discapacidad.

La Ley 1618 de 2013 es “estatutaria”, es decir, que cuenta con una categoría superior a las demás leyes, por ello, para su aprobación necesitó de una mayoría especial en el Congreso de la República así como una revisión previa por parte de la Corte Constitucional y sus disposiciones son de inmediato cumplimiento

En otros espacios, la Alcaldía de Bogotá y la Secretaría de Educación, buscan debatir y establecer discursos frente a la inclusión; como en el Foro Distrital de Discapacidad donde se debate, actualiza y profundiza sobre cómo viven en la ciudad las personas en condición de discapacidad, y sobre cómo Bogotá avanza, como sociedad, hacia la inclusión real. También ha servido para fortalecer las acciones que se desarrollarán conjuntamente en el marco del Sistema Distrital de Atención Integral de Personas con Discapacidad.

Para puntualizar, sobre el discurso político de inclusión social de las poblaciones que por mucho tiempo se han visto marginadas, como el de los discapacitados, se evidencia su fundamentación en hechos legales y sociales con un mayor reconocimiento durante los últimos 40 años a nivel nacional e internacional.

Este seguimiento riguroso, pone de manifiesto que la interpretación del marco legal y los conceptos de inclusión, como la puesta en práctica de los mismos, ha sido divergente,

recurrente, impositivos e ideados a la luz de las directrices antes planteadas o de las instituciones que pretenden dar cumplimiento a lo establecido, como lo visto en los sistemas educativos. Falta evaluar, si de alguna manera la institución educativa y su proyecto, apuntan a un trabajo por la verdadera inclusión, que valore la diversidad dentro de ambientes, dinámicas y lenguaje que favorezcan una cultura inclusiva en la institución. Es de vital importancia entender que una verdadera educación inclusiva, valora la diferencia en detrimento de la homogeneidad.

La convivencia en la diversidad, debe apuntar a facilitar ambientes que representen la pluralidad en la sociedad, es lo que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la convivencia y la paz, sentido último de la educación según la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO Y CONCEPTO DE INCLUSIÓN.

Gvirtz (2007) menciona, que la educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendrían que reconstruir por sí solos el patrimonio de toda la humanidad... Mediante la educación una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y reproducción de esa sociedad.

El aprendizaje que adquiere cada individuo a lo largo de su vida es el que le permite desarrollarse como persona activa y productiva en su grupo social. La educación transmite aquellos saberes considerados socialmente valiosos a los nuevos miembros de la sociedad.

Pero sin embargo, la misma educación a través de los tiempos, ha tenido que enfrentar el tema de las diferencias y adecuar o buscar cambios en el mismo sistema educativo, frente al género, a la capacidad, procedencia, identidad cultural, clase social, fundamentalmente.

En un primer momento, se consideró que la educación escolar (lo que esta significara en cada época y país) era necesaria para los hombres, pero no así para las mujeres que se veían relegadas en el ámbito social a tareas domésticas y de cuidado de los hijos/as. Cabría decir, como en otros casos, que en estos primeros momentos no había propiamente un dilema, pues se prescindía de las mujeres como sujetos de educación.

Luego, y tras un esfuerzo que se prolongó hasta mediados del siglo XX, se logró el reconocimiento del derecho a una educación igual a la de los hombres, al menos en su tramo básico, pero de nuevo separados, pues para entonces se veía muy difícil, contraproducente e

inadecuado, la coeducación en un mismo centro. Los profesores de entonces decían no estar preparados para atender ritmos de aprendizaje, motivaciones y formas de estar en clase tan distintos como los de los hombres y las mujeres.

Otras diferencias individuales han tenido una historia similar en el sistema educativo y han estado condicionadas por concepciones y valores muy semejantes a los que apreciamos en el caso de género. Las diferencias culturales (indígenas u originarios de los países colonizados versus colonizadores), las raciales (blancos versus negros), o las diferencias por capacidad (alumnos normales versus alumnos especiales o con discapacidad).

De lo anterior se puede dirimir que todo proceso, avance o estancamiento social proviene de los mismos procesos de educación o formación que han tenido sus miembros. Los sistemas educativos al igual que la educación a través de los tiempos se han vistos sujetos al dominio de algunos pocos, por condiciones de status social, en sus inicios, como también por las relaciones de poder cuando los gobiernos vieron en ellos las formas de extender sus políticas y adquirir un dominio social, al que Gvirtz (2007) considera como la capacidad de incidir en la conducta de otros para modelarla (p. 18)

Entonces se dilucida muy poco, la función que tiene la escuela en el fenómeno de educar sus individuos. Los métodos, las disciplinas y las pedagogías entran a plantear y justificar los procesos de aprendizaje y en el transcurrir del tiempo la escuela no logra su identidad propia, además de homogenizar el saber y las conductas, todas las escuelas de un territorio realizan las mismas tareas, al mismo tiempo, destinadas a un mismo tipo de estudiantes.

En los años 60 y 70 surgen propuestas innovadoras como la de desinstitucionalizar la educación, (Illich citado por Gvirtz, 1985), con la postura que la noción de progreso sin fin

que prometían las instituciones modernas tiene un límite, y la escuela como institución al servicio de esa promesa, no puede formar a las futuras generaciones en una tecnología y en un progreso al que no todos tendrán posibilidades efectivas de acceder. Por ello, propone *“liberar la escuela, de manera que la gente pueda aprender la verdad acerca de la sociedad en la que vive”* (Reimer, 1976, p.11).

Es así, como se sienta un precedente, y donde se motiva a que la escuela reflexione sobre la realidad que la rodea, más aún la realidad de los niños(as) que forma. Y además sobre la lucha de algunos grupos sociales contra la segregación en todas sus formas. Pero todo esto se contrapone al sistema que la sociedad y el mismo Estado maneja frente a la calidad de la educación y la forma como es medida o evaluada.

Pero aun así, siguen presentándose críticas a los sistemas educativos modernos, quienes además de no suplir las necesidades de los individuos y de seguir cerrando sus puertas a ciertas poblaciones, evidencian estar aún al servicio de los intereses de clases dominantes o en condiciones precarias por que representan un alto costo a la burocracia.

Paulo Freire propone una nueva pedagogía, destinada a los oprimidos, deja atrás las prácticas tradicionales de educación, promueve la creatividad y la capacidad de pensar sobre la realidad para transformarla progresivamente. Para él, el proceso pedagógico es un espacio de construcción colectiva de conocimientos, valores y sentimientos, y tiene como propósito promover procesos de cambio desde las comunidades y las organizaciones. *“Así como el opresor, para oprimir, precisa de una teoría de la de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, igualmente necesitan de una teoría de su acción”*.(Freire, 1986).

Entonces, se hace requisito la dialógica en educación, las escuelas enmarcan los procesos formativos y los acerca a la realidad misma donde las personas se desenvuelven. Para Gvirtz (2007) es *“iniciar el desarrollo de una serie de estrategias sociales basadas en la promoción de la diversidad, el respeto por las diferencias, la libertad y la autonomía de los grupos y de los individuos dentro del marco de los sistemas democráticos. Entonces, pareciera que una nueva escuela estuviera surgiendo o, al menos, que está inventándose”* (p.56)

En la actualidad, pareciera que el sistema educativo plantea una educación abierta para todos, atendiendo el derecho sin discriminación, pero sigue enmarcada bajo parámetros que se lo impiden y que la miden, como son los controles de calidad nacionales e internacionales, la cobertura mal entendida en la que el estudiante está en el aula, bajo unas condiciones, un currículo y una carga académica que todavía no corresponde a sus necesidades, con problemas de deserción escolar y de repitencia. Además, la nueva exigencia de atender la inclusión a la población que pide la reivindicación del derecho a la educación en condiciones de equidad. La escasa capacidad de la escuela para atender estas variables provoca una nueva exclusión al interior de las instituciones.

Nuestro sistema educativo, en la actualidad, es un sistema de transición. Se trata de una transición entre un sistema tradicional, centralizado, verticalista y burocratizado, que no logra garantizar una educación de calidad para todos, hacia un sistema que se pretende más complejo, dinámico, y cuyas posibilidades de prestación de un servicio de calidad y equidad todavía están por verse. En esta transición, estamos más cerca del sistema tradicional que de cualquier otro modelo. Podría decirse, sin faltar a la verdad, que el sistema tradicional ha cooptado, sistemáticamente, los intentos de cambio que se quisieron implementar a lo largo de las últimas décadas del siglo XX. (Gvirtz, 2007. p.113).

Queda claro, que hay que trabajar por la adecuación de la escuela a las nuevas demandas de la sociedad, pero evitando caer en las resistencias de los roles y funciones de la escuela que impiden nuevas estrategias de cambio. Y ante todo con la claridad en los conceptos e intenciones de la formación que la escuela quiere dar a sus estudiantes.

Es así, que la idea de que los sistemas educativos deben incluir a todos los estudiantes, estriba en la necesidad de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre ellos, bien sea por razones de género, procedencia, étnica, capacidad o cultura.

La escuela inclusiva debe gestar un nuevo tipo de comunidad educativa, con prácticas que respondan a la diversidad de sus estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales de la institución educativa. Además, de propender por el trabajo y desarrollo del ambiente institucional que apoye a niños(as) y jóvenes en la diversidad, en una comunidad acogedora, colaborativa, que valora cada uno de sus miembros, en sí, crear una cultura. Y dónde las políticas inclusivas sean el motor para crear políticas institucionales para lograr aprendizaje en cada uno de sus actores.

Pero para que se logre esto, cada miembro de la comunidad debe clarificar los objetivos, las metas, las intenciones del proyecto de inclusión escolar, al igual que el trabajo cooperativo y colaborativo desde la elaboración de su mismo proyecto. Y aunque parezca simple, la misma comunidad debe tener claro qué define la institución por inclusión escolar. La escuela prioriza en dónde ubica el proyecto de inclusión escolar dentro del proyecto educativo institucional (P.E.I.) y la fuerza o el impacto que este requiere dentro de la misma comunidad.

Soodak (2003). Cada centro educativo debe programar actividades que valoren la diversidad y obtener ventajas educativas de las diferencias; formando el sentimiento de comunidad.

Esto requiere la apropiación o vivencia de ciertos valores como el respeto por las diferencias, la solidaridad, la colaboración, la amistad y la pertenencia.

En cuanto, a la definición de inclusión escolar, vale la pena resaltar que este concepto, al igual que su aplicación no ha gozado de claridad y efectividad en sus procesos. En los años 70 y 80 la tendencia en la política social fue fomentar la inserción, la integración, la participación y luchar contra la segregación.

Birch (1974) define la integración educativa como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Kaufman (1986), define la integración en el marco educativo "mainstreaming" como: *referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo de seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso `programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requería una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.*

La NARC (National Association of Retarded Citizens), la define como:

la integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal. (2013, p.24)

Para la UNESCO (1994). Los conceptos “inserción” e “integración”, tienen significados diferentes. Inserción se refiere al hecho de poner al niño(a) “especial” en comunidad con los demás. Integración implica no sólo presencia en el grupo, sino adquisición de los instrumentos necesarios de comunicación. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y el disfrute de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades.

A nivel nacional se reglamenta en el Título III de la Ley 115 de 1994, las “*Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones*”. Y en su capítulo 1 establece las disposiciones para la educación de personas con limitaciones o capacidades excepcionales: Artículo 46 la “*Integración con el Servicio Educativo*”; y 48 “*Aulas especializadas*”. Se destaca la Integración Educativa refiriéndose a la modalidad de atención para ciertos grupos poblacionales determinados y por ende en las instituciones se maneja este concepto.

Es evidente, que el concepto de integración educativa es utilizado para puntualizar o destacar la acogida que los centros educativos hacen a la población con limitaciones, discapacidades y excepcionalidades que no habían podido ingresar a estas instituciones. Con el tiempo, las mismas instituciones les dan el señalamiento de niños (as) con necesidades educativas especiales (NEE).

Se encuentran otros conceptos a tener en cuenta como: La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales. La inclusión plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano, esto hace que sus objetivos sean prioritarios siempre. Desde la perspectiva

de la inclusión la heterogeneidad es entendida como lo normal, de modo que la postura inclusiva se dirige a todos los estudiantes y a todas las personas en general.

La integración se centra en los estudiantes con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, mientras que la inclusión se basa en un modelo socio-comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, lo que conduce a la mejora de la calidad educativa en su conjunto y para todo el estudiantado. Se trata de una organización inclusiva en sí misma, en la que se considera que todos los miembros están capacitados para atender la diversidad.

La integración propone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con necesidades especiales; la inclusión propone un currículo inclusivo, común para todo el estudiantado, en el que implícitamente se vayan incorporando esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

La integración supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo, que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende.

Según Giné (1996), el concepto de necesidades educativas especiales fue introducido en Europa a partir del informe elaborado por un comité de expertos en WarnockReort (1978) en el que se establece que *“si existen acuerdos entre los objetivos de la educación, entonces la necesidad educativa se establece en términos de aquellos que es esencial para la consecución de dichos objetivos...”*, posteriormente precisa que *“...las necesidades educativas de cada uno le son específicas: son aquello que necesita si se desea que, individualmente, progrese...contempla las necesidades educativas conformando, en líneas generales, un curriculum”* (p.102).

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y en la Declaración de Salamanca, se resalta el marco de acción sobre necesidades educativas especiales; además de estar inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuela para todos”. También se destaca la Escuela Incluyente, como aquella que celebre las diferencias, respalde el aprendizaje y responda a las necesidades de cada cual.

La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños, y no sólo de aquellos calificados como con necesidades educativas especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos

relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela.

El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales.

De la claridad que se tenga, tanto en los conceptos y políticas de Escuela Inclusiva, también la institución educativa podrá crear y ofrecer un proyecto con objetivos claros y coherentes a la formación de sus niños(as) y jóvenes. Es una tarea que se le ha delegado a las instituciones, y por tal motivo cada escuela adopta e introduce estrategias, prácticas pedagógicas y de convivencia pertinentes a su contexto; gestadas por la misma escuela, de las cuales pueda construir y formar su comunidad, dentro de un proceso de autoevaluación y reflexión. La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se introducen en el aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas en la escuela tradicional. (Díaz, et al 2010).

Partiendo de lo anterior, es importante resaltar investigaciones, prácticas y conceptos que hay de escuelas inclusivas a nivel internacional, en donde se observa cómo los mismos centros educativos crean y desarrollan sus programas de inclusión atendiendo los marcos legales y disposiciones generales existentes, pero innovando en sus prácticas formativas.

Index for Inclusion, presenta el diseño de materiales para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva, tras varios años de investigaciones, el equipo Index ha publicado para varios países de Europa y con el apoyo de la UNESCO para algunos países de Latinoamérica, una serie de módulos y fases donde ofrece apoyo en la construcción de la escuela inclusiva, pero dentro de un proceso de auto-evaluación. (Ainscow, Booth & Dyson, 2000)

Este proyecto adopta a modo de «definición operativa» de inclusión educativa la que Ainscow et. al (2000) hacen al respecto: se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (p. 25)

Como puede apreciarse, dicha definición hace referencia a tres variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante; la presencia, la participación y el rendimiento.

El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo los estudiantes altos niveles de logro. Este material anima a los docentes, administrativos y otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos los niños(as) y jóvenes. El índice constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

Es importante resaltar, que Index for Inclusion, aclara cada uno de los conceptos y la intención en su material, además, de la preparación de la comunidad en el conocimiento de cada uno de ellos. Entre algunas de ellas están: Hace referencia a dificultades que experimentan los niños(as), como barreras que existen para el aprendizaje y no cita el término niños de necesidades educativas especiales NEE. Ellos consideran que las barreras

al aprendizaje y a la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Resalta en forma enfática que las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

En el Index la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de la escuela, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Es de resaltar, en la presentación del proyecto Index, la claridad y congruencia en los planteamientos de los conceptos que toma para definir la inclusión educativa, los objetivos que formulan, las estrategias que implementan y los señalamientos que hacen dentro de un marco legal. Además, de priorizar que toda la comunidad educativa es parte activa en la construcción, desarrollo e introducción de los permanentes cambios que se requiera en el Plan de Desarrollo de la Escuela. La inclusión escolar no es un departamento, ni un comité, ni la atención exclusiva a discapacitados, ni una oficina dentro de la escuela por decirlo así, es la escuela misma.

Otra experiencia para citar es la de IRIS –Improvement through Research in the Inclusive School EU-Comenius-project (2006-2009). “Sistemas de apoyo a la escuela”. Es un equipo conformado por integrantes de seis países (Australia, Bélgica, Reino Unido, Cataluña,

Portugal y Suecia), durante tres años se reunieron dos veces al año, realizando investigaciones sobre ambientes de la escuela inclusiva. Mediante la comparación de práctica en las escuelas inclusivas de los países socios, aplicando instrumentos probados y sus mejoras, clasificando instrumentos para la evaluación y proporcionando materiales para la formación de docentes.

Dentro de los fundamentos que plantea el proyecto IRIS tenemos:

La inclusión se tiene que ver, como el proceso de dirigirse y responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado. Esto se consigue aumentando la participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, y reduciendo la exclusión dentro de y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenidos, métodos, estructuras y estrategias

El clima es un fuerte mediador de valores y creencias, manifestado en un entorno democrático donde todos se sienten respetados y aceptados. Está determinado por las relaciones interpersonales entre profesores /auxiliares docentes y los alumnos; y el desarrollo personal de cada individuo y sus características sistémicas

Las prácticas inclusivas, deben estar encaminadas a crear y mantener un entorno inclusivo con seguridad psicológica, aprecio y aceptación, participación activa y sentimiento de pertenencia. Apoyada por una variedad de estrategias y prácticas que dependen de la actitud, conocimientos, competencias y habilidades de los maestros para ser innovadores y crear contextos de aprendizaje que respondan a las necesidades y al potencial de sus alumnos.

La práctica inclusiva demanda que el profesor adquiriera un enfoque y una perspectiva mucho más amplia, e implica más colaboración y trabajo en equipo en toda la escuela. La enseñanza

inclusiva es la creación de una ética y un entorno donde los alumnos puedan disfrutar del aprendizaje, reflexionar, mejorar y crecer en la confianza.

La educación inclusiva tiene una gran importancia porque los niños tienen un papel que jugar en la sociedad. La filosofía educativa que incluye las necesidades de todos los niños, se apoya en tres pilares: una visión holística de los alumnos, el principio de medidas no-segregadoras, una respuesta a las demandas del entorno.

El objetivo global es implementar y divulgar los materiales del proyecto IRIS para la formación inicial y permanente del personal educativo, para cambiar actitudes y creencias sobre el aprendizaje de todos los niños y para reconocer que el potencial de aprendizaje de cualquier alumno es el resultado de muchos factores.

Esta dinámica de escuela inclusiva, pone de manifiesto la importancia del clima o ambiente de la escuela inclusiva. Es el constructo al que todos deben apuntar, y se podría decir, que es el mayor de los logros que puede alcanzar una comunidad educativa en la formación para la diversidad.

La inclusión no es un nuevo enfoque. Como nos recuerda Parrillas (2002) *«la educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos»*. La escuela debe acoger a niños discapacitados, bien dotados, que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. La escuela tiene que

encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños(as), incluidos aquellos con discapacidades. Esta idea ha llevado al concepto de escuela inclusiva.

Entonces, cabe preguntarse: ¿nuestra escuela está cerca al dominio del concepto que cada una pueda llegar a plantear, para tener claridad en la escuela inclusiva que se quiere tener y ofrecer a sus estudiantes?, o solo nos quedamos en entender las políticas y mirar cómo permitir el ingreso de los niños(as) y jóvenes al aula regular.

CAPITULO 3: USAQUÉN Y SUS DINÁMICAS DE INCLUSIÓN

“El título de Usaque, que entrañaba nobleza, linaje, honor y distinción, era concedido por el Zipa o señor de Bacatá a los caciques de mejor prosapia en la aristocracia chibcha. De esto se deduce que el cacique de la tribu que habitaba el cacicazgo, era uno de aquellos usaque, favoritos del gran Zipa o señor de Bacatá, de quien sus súbditos tomaron el apelativo de usaques, ubicados en lo que hoy en día es la región de Usaqué.” (USAQUEN, 2013).

Usaquén es la localidad identificada con el número 1. Está ubicada al nororiente de Bogotá, limita al norte con los municipios de Chía y Sopó, por el occidente con la Autopista Norte, por el sur con la Localidad de Chapinero, por el oriente con el municipio de La Calera. (2013)

Y según SEICE (Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa), en la Localidad de Usaquén las proyecciones de población entregadas por el DANE y la Oficina Asesora de Planeación de la SED, mencionan que la población de Bogotá en el año 2012 es de 7.571.345 habitantes; y para la localidad de Usaquén la población es de 479.830 habitantes que corresponde al 6.34% del total de Bogotá.

Durante el periodo 2008-2015 las proyecciones de población indican que la Población en Edad Escolar (PEE), es decir, aquella entre los 5 y los 16 años de edad ha venido decreciendo en valor absoluto. A su vez, ha venido disminuyendo su porcentaje de participación dentro del total de la población de Bogotá en edad escolar, ya que en 2008 representaba el 5.3%, en el 2012 representa 5.2% y para el 2015 representará el 5.1%.(SEICE, 2013, p.10)

En el Proyecto de atención integral a personas con discapacidad de la secretaría de integración social se busca que la población con discapacidad del distrito capital, sean tenidos en cuenta no solo como sujetos de derechos, sino también tenidos en cuenta para la articulación de los servicios y acciones de los diferentes modelos sociales que prestan atención a la población con discapacidad, beneficiando al colectivo de la capital al aportar en la construcción de una ciudad sin discriminación y con el objetivo de atender integralmente a las personas con discapacidad, sus familias y sus cuidadores y cuidadoras, en los territorios, a través de la articulación de actores, servicios y recursos para promover el desarrollo humano y así contribuir con el ejercicio de sus derechos y sus deberes, con un enfoque diferencial, de corresponsabilidad y durante todo el transcurrir vital.

Para ello plantea los siguientes componentes en su proyecto: respuesta territorial articulada para familias, cuidadores y cuidadoras, desarrollo de capacidades y generación de oportunidades con las personas con discapacidad, el ejercicio de ciudadanía, la promoción de la eliminación de barreras, la articulación y fortalecimiento interno, el trabajo transectorial proyectados a la meta de reducir a 20% la percepción de discriminación en la ciudad, mediante los procesos de incorporar cuidadores y cuidadoras de población con discapacidad en programas de inclusión social a través de los centros de equidad y respuesta integral, gestionar para familias de personas con discapacidad el acceso a procesos de generación de ingresos, entregar al 100% cuidadores y cuidadoras que requieran el apoyo para tiempo libre, asesorar 500 unidades de atención integral a la primera infancia en la inclusión de niñas y niños con discapacidad, garantizar 1370 cupos/año para la atención integral de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Es así, que los Consejos Locales de Discapacidad CLD son la instancia del sistema que está conformada por la combinación de procesos de desarrollo institucional y comunitario, a través de la articulación de mecanismos de planificación, ejecución, seguimiento, verificación y control social, que permitan el desarrollo de políticas, planes, programas y prestación de servicios de la población en condición de discapacidad de las localidades de conformidad con los principios que regulan la gestión administrativa. (Artículo 14 del Acuerdo 137 del Concejo de Bogotá, 2004).

El Plan de Desarrollo de Bogotá y el Plan Sectorial de Educación se articulan y materializan en los colegios con hechos educativos que logran transformaciones pedagógicas y propician el mejoramiento de la calidad educativa.

El Plan Sectorial de Educación (2008-2012) Educación de calidad para una Bogotá Positiva, bajo los principios de calidad, equidad, diversidad e inclusión se propuso conducir la política educativa de la ciudad. Su principal objetivo fue:

“garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de su calidad de vida y contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo”. (USAQUÉN, 2012)

Sus objetivos específicos incluyeron el acceso al sistema educativo; la garantía del derecho a la educación a poblaciones marginadas y excluidas; el impulso a la formación del espíritu científico; el uso de tecnologías de la información; la promoción de los derechos, deberes y valores; la formación ética y el impulso a transformaciones pedagógicas en los colegios, desde enfoques pertinentes; el uso adecuado del tiempo escolar; la oferta de oportunidades educativas en tiempo extraescolar y articulación de los diferentes niveles educativos mediante la educación por ciclos.

El nuevo Plan Sectorial de Educación (2012-2016). SEICE Bogotá Humana, tiene como objetivo general mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas. Se busca que en Bogotá se reduzcan todas las formas de segregación social, económicas, espaciales y culturales, por medio del aumento de las capacidades de la población para el goce efectivo de los derechos, del acceso equitativo al disfrute de la ciudad, del apoyo al desarrollo de la economía popular, así como también aliviar la carga del gasto de los sectores más pobres y la promoción de políticas de defensa y protección de los derechos humanos de los ciudadanos y las ciudadanas. El Plan de Desarrollo tiene como una de sus estrategias para cumplir con los objetivos planteados

“Garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación, para ampliar la cobertura de la educación inicial, extender la jornada en la educación básica y media y articular esta última con la superior; hacia el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes de menores recursos de la ciudad, asegurar el enfoque

diferencial para todos los grupos étnicos afrodescendientes, palenqueros raizales, indígenas y rom. Las personas LGTB, con discapacidad y víctimas del conflicto armado” (PLAN DE DESARROLLO, 2012, p.18)

Para ello, es necesario revisar la situación de la población con discapacidad en el distrito, éste análisis está orientado por el informe mundial sobre la discapacidad de la OMS, y los datos suministrados a través del Registro de caracterización y localización de la población con discapacidad, y la encuesta multipropósito, ambas herramientas de información son suministradas y orientadas por el DANE, la investigación busca hacer una comparación de la situación de la población de discapacidad de la localidad en espacial en lo que tiene que ver con el sector educativo.(Proyecto de Atención Integral a Personas con Discapacidad, 2012, p. 7)

El DANE se apoya en los sistemas de información en salud que tienen los territorios, el total de la población con discapacidad en Colombia es de 857.132 personas, de las cuales el total de mujeres es de 450.273 (52,5%) y el de hombres es de 406.859 (47,5%). Cabe anotar que los datos dejan por fuera algunas ciudades y municipios del país. Por otra parte, los resultados de la Encuesta Multipropósito de Bogotá, realizada en el 2011, hablan de un total de 316.827 personas con alguna limitación permanente, es decir el 4,3% del total de la población de Bogotá. (Proyecto de Atención Integral a Personas con Discapacidad, 2012, p. 8)

En cuanto al nivel académico, la OMS establece que la población con discapacidad accede menos al sistema educativo, su promoción es significativamente menor dentro del mismo, presentan más niveles de inasistencia, y los sistemas educativos del país tienen un menor compromiso con su aprendizaje. El Registro nos muestra que hay, por lo menos, 33.365

niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar que deberían estar en el sistema educativo; sin embargo, en Bogotá solo se registra matrícula de 13.456 niños y niñas, lo cual equivale a un 40%, es decir una exclusión educativa del 60%.

Al analizar el nivel de escolaridad alcanzado por la población con discapacidad, es de resaltar que solo el 1% logra tener un título universitario, el 1,8% termina una carrera tecnológica, el 0,3% ha terminado la educación básica completa, el 19% terminó únicamente la básica primaria, y un 20% de la población jamás ha estado en el sistema educativo, lo que revela índices de analfabetismo y de desescolarización preocupantes. Las cifras revelan que el grueso de la población ha intentado algún tipo de educación formal, sin embargo el sistema educativo no ha permitido una promoción de capacidades y no ha construido los soportes para garantizar la permanencia y promoción en el mismo.

En el Plan de Desarrollo Local 2009- 2012 (USAQUÉN, 2012) presentó como eje central la inclusión, la participación y el respeto integral a los derechos fundamentales plasmados en nuestra Constitución Política, y en el acuerdo 13 cita: (ACUERDO 13, 2009-2012, JAL Usaquéen)

”Diversidad. La atención de las necesidades de los territorios y de las comunidades se llevará a cabo con perspectivas de género, diversidad sexual, ciclo vital, situación socio-económica, condiciones étnicas y culturales a través de la acción articulada de la administración distrital y local en su conjunto”;
(USAQUEN, 2012)

En las metas del Plan de Desarrollo Local, se registran programas como el de Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor, con el proyecto “Transformación pedagógica para la calidad de la educación”, en el que se implementa un programa piloto de integración escolar para niños y adolescentes con necesidades educativas especiales en una IED de la localidad. Y también el programa de igualdad de oportunidades y de derechos para la inclusión de la población en condición de discapacidad con el proyecto “Atención y reconocimiento de derechos de la población en condición de discapacidad” el cuál beneficiaría integralmente a 200 personas en condición de discapacidad mediante el banco de ayudas técnicas en la localidad en 10 reuniones anuales del comité local de discapacidad, 180 personas en condición de discapacidad atendidas y 17 niños, niñas y adolescentes atendidos anualmente, además de atender integralmente 100 niños, niñas y adolescentes, entre 0 y 17 años, en condición de discapacidad y/o con necesidades especiales en procesos de integración escolar y social y 20 personas adultas en condición de discapacidad y sin apoyo familiar.

El Plan de Desarrollo Local 2013- 2016 (USAQUÉN, 2012), Usaquéen más humana, segura y en paz con el entorno, destaca los principios de igualdad, equidad y diversidad buscando recuperar los valores humanos y promover el crecimiento del hombre como eje del desarrollo de la localidad. Y presenta como primer eje estratégico: una ciudad que reduce la segregación y la discriminación, el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo.

Dentro de los programas a desarrollar se encuentra “*Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender*”, con metas de capacitación de adultos, salidas pedagógicas extraescolares, becas y auxilios para la educación superior.

Pero además, el Plan de Desarrollo local 2013-2016, trabaja por el desarrollo de los programas zonales y distritales como son el de reducción de la segregación de las personas con discapacidad cognitiva de la localidad y la formación a los cuidadores de personas con discapacidad cognitiva profunda y ampliación de los cupos en las institución que atienden esta población, también el de promover los derechos humanos integrales de las personas en condición de discapacidad. Divulgación, sensibilización, apropiación y aplicación de la Ley 1346 del año 2009 sobre los derechos humanos de personas con discapacidad.

Revisando estadísticas a nivel local sobre población en edad escolar proyectada para los años 2012 y 2013. (SED, 2013); se encuentra la matrícula oficial de la localidad por niveles de escolaridad y tipo de colegio, por género y por estrato, matrícula oficial de la localidad víctimas de conflicto y nivel de escolaridad, matrícula oficial de la localidad según grupo étnico y nivel de escolaridad. Y se detecta y analiza las estadística de matrícula oficial de la localidad por tipo de discapacidad, como es sordera profunda, hipoacusia o baja audición, baja visión diagnosticada, ceguera, parálisis cerebral, lesión neuromuscular, autismo, deficiencia cognitiva (retardo mental), síndrome de Down y múltiples para un total de 296 niños(as); de los cuales 214 están en colegio del distrito, en concesión 10 y en convenio 72. Nivel de escolaridad año 2012: preescolar 9, primaria 165, secundaria 107 y media con 15.

Además del registro de matrícula oficial de la localidad con capacidades excepcionales: superdotado 8, con talento científico 2, con talento tecnológico 4, con talento subjetivo 5 con

un total de 19 niños(as), en colegio distrital 16, concesión y en convenio 2, nivel de escolaridad: preescolar 1, primaria 9, secundaria 4 y media 5.

Junto a lo anterior se encuentra la información que el Hospital de Usaquén presentaba en el foro Caracterización de la Población con Discapacidad de la Etapa del Ciclo Vital Infancia 2005 – 2010 LOCALIDAD 1, USAQUÉN, la lectura de los siguientes datos estadísticos: la localidad registra 9.705 casos de discapacidad, de los cuales el 3% es de niñas y el 4% de niños. A nivel socio económico en el estrato uno se centra el 21% de discapacidad, el estrato dos tiene 43% de discapacidad, en el estrato tres el 33% y en el cuatro y cinco tan sólo un 3%, concluyendo que hay una barrera para acceder a programas y servicios existentes en la localidad, principalmente, en estrato tres por el nivel de SISBEN (sistema de identificación de beneficiarios de subsidios sociales) que se les asigna. Barreras que le impidan realizar sus actividades con autonomía en la población infantil: centros educativos 26%, calles 17%, vehículos 11%, parques 10%, escaleras 8%, terminales 8%, centros comerciales 6%, andenes 6%, pasillos 4%, otros 4%. Asiste actualmente a establecimiento educativo, población infantil (n=671), 82% si asiste y un 18% no asiste, que corresponde aproximadamente 118 niños(as), ¿Qué puede estar sucediendo?. Razón por la cual no estudian niños(as) con discapacidad (n=83), costos elevados 10%, no hay cupo 3%, por la discapacidad 87%. El establecimiento donde estudia es Público o Privado, población infantil (n=549), público el 90% y privado 10%. El establecimiento educativo cuenta con servicios de apoyo (n=1010) ninguno 36%, pedagógico 35%, terapéutico 25%, tecnológico 4%.

El Programa de Inclusión Educativa pone de manifiesto que casi un millón de colombianos con discapacidad no saben leer ni escribir; apenas el 13% de esta población ingresa al sistema educativo y menos del 3% de estas personas logra terminar sus estudios. Todos los niños y

las niñas deben tener la posibilidad de acceder a un colegio, y su condición no debe ser un obstáculo para relacionarse naturalmente con los demás. Este programa busca facilitar el acceso y la permanencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad al sistema educativo: en la primera infancia, la educación básica y media, así como la superior. Dichos proyectos están orientados a la concientización, formación y capacitación de los miembros de la comunidad educativa (maestros, padres, estudiantes y directivos) y del sector gobierno en relación con la educación inclusiva. También pretenden gestionar y proporcionar apoyo y acompañamiento para todo aquello que le dé soporte al proceso educativo incluyente: desde las didácticas, materiales y recursos, becas e incentivos, hasta los modelos y políticas públicas necesarias para que éste se realice con calidad.

Haciendo una comparación con los datos del hospital de Usaquén y el programa de Inclusión Educativa se observa que hay una alta relación sobre los bajos niveles de escolaridad en esta población y las problemáticas que se presentan alrededor de ellos, influyendo notoriamente en la realización individual y social que puedan alcanzar.

El DILE “Dirección Local de Educación” de la Localidad de Usaquén, se encuentra en la actualidad en mesa de trabajo con integrantes de los diferentes colegios públicos, en la construcción de una propuesta de proyecto de inclusión educativa de los colegios de la zona, que se presentará a la Secretaría de Educación del Distrito.

En Usaquén se encuentran diferentes estamentos con programas propios en los cuales se registra en sus metas u objetivos, el trabajo por la atención a las poblaciones excluidas en los grupos sociales, entre los que está el de las personas discapacitadas. A nivel educativo, la atención se da en ubicar los niños(as) y jóvenes con discapacidad en los centros educativos

para alcanzar el desarrollo de sus habilidades hacia el mejoramiento de las oportunidades en la ciudad.

Frente a los procesos de educación inclusiva, encontramos organizaciones y fundaciones a nivel nacional e internacional, que dedican sus esfuerzos a trabajar para lograr prácticas inclusivas en beneficio a la población discapacitada, con acercamientos a instituciones públicas.

La Fundación Saldarriaga Concha, con el Convenio número 164 de 2012, suscrito por el Ministerio de Educación Nacional, busca facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular desde la educación inicial hasta el nivel superior. Se enfoca en detección temprana de necesidades educativas especiales; generación de capacidades institucionales y profesionales para brindar a los estudiantes atención con calidad; desarrollo de capacidades en docentes; transformación de la gestión universitaria; creación y puesta en marcha de cátedras que formen a los futuros profesionales en inclusión así como la articulación con la formación para el trabajo. Cuenta con experiencia para generar o ajustar políticas y programas que trabajen por los niños y jóvenes para asegurar su inclusión, desarrollando acciones simultáneas, bajo un enfoque de atención a la diversidad.

Con recursos de la Alcaldía Local de Usaquén y el aval técnico de Inclusión Internacional, Asdown Colombia está desarrollando un proyecto piloto en cinco Instituciones Educativas de la Localidad de Usaquén.

El objetivo es promover en dichas instituciones el acceso a la educación en condiciones de equidad y calidad para la población con discapacidad, apoyando la consolidación de

comunidades educativas inclusivas a partir de la conformación de los equipos de apoyo a la inclusión, que se estructurarán en cada uno de dichos colegios. Para ello, ha realizado foros como “Usaquén por una Educación para Todos” con el experto canadiense Gordon Porter, quien actualmente se desempeña como asesor del Ministerio de Educación de la provincia de New Brunswick, Canadá. Con la asistencia de más de 300 educadores de la localidad, el evento tuvo como objetivo propiciar un espacio de encuentro y reflexión en torno a la inclusión educativa como una oportunidad de aprendizaje y convivencia para la toda la comunidad educativa.

SALUDCOOP NORTE UNA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

“Somos un Colegio donde el amor, el respeto y la tolerancia superan la diferencia.”

El Colegio Saludcoop Norte (I.E.D.), se encuentra en la Calle 181 No. 18B-83. Barrio San Antonio.” Seda A” y “Sede B” en la Vereda de Torca.

La Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED), entregaron el 8 de junio de 2007 la institución educativa distrital Saludcoop, a la localidad de Usaquén, el cual beneficia a 2.240 estudiantes. Para la construcción y dotación de este colegio se invirtieron \$8,723 millones con el fin de desarrollar un programa arquitectónico que incluye 30 aulas y diversos espacios pedagógicos como: sala de medios, sala de audiovisuales, biblioteca escolar, emisora, aula múltiple, comedor escolar/cocina, áreas de administración, bienestar, servicios generales y zonas exteriores y deportivas. Hace entrega el secretario de educación Abel Rodríguez Céspedes durante el gobierno distrital de Luís E. Garzón.

En el Colegio Saludcoop Norte (I. E. D.), se viven experiencias particulares de algunos casos de inclusión, que se remontan desde el año de su fundación en Junio 2007. El colegio, como muchos de Bogotá, tiene para esta época en sus matrículas niños(as) desplazados por la violencia y estudiantes remitidos por otras instituciones, destacándose como factor predominante la repitencia y situaciones conflictivas de convivencia, atendidos por los docentes directores de curso y por una orientadora escolar. Algunos de los casos extremos, donde a parte de la discapacidad se detectó abandono por parte de los padres o acudientes, fueron entregados al ICBF.

A partir del 2008 la institución cuenta con una Fonoaudióloga, quien inicia labores con los niños remitidos por las docentes, refiriendo que presentan alguna dificultad de aprendizaje, ella debe atender las dos sedes y tres jornadas que conforman el colegio. La señora fonoaudióloga, profesional en educación especial con especialización en trastornos de aprendizaje, viene trabajado con la sede B Torca (I.E.D.), desde el año 2000, cuando el PEI de la institución ofrece oportunidad educativa a personas que presentan alguna limitación física, sensorial o mental y a personas con capacidades excepcionales. Y su labor se extiende para dos sedes A y B desde el año 2008, cuando las dos conforman el colegio Saludcoop Norte (I.E.D.)

En el seguimiento de caso, se necesita de un diagnóstico o documentación médica especializada para que a un estudiante se le priorice como niño(a) con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual se pide a los padres o acudientes que presenten en el colegio y así, poder implementar un proyecto que consiste en la ubicación de estos estudiantes en el ámbito del aula regular, de acuerdo a su nivel de desarrollo y sus capacidades en la jornada ordinaria, donde recibirá apoyo.

Pero aunque, el diagnóstico es requisito importante, algunos padres no lo presentan. Para el presente año, estos niños que continúan en la institución y después de cinco años, no registran haber presentado estos documentos, y los docentes trabajan con ellos en las mismas condiciones que los demás estudiantes en el aula; no está claro cuál es la dificultad para obtener un diagnóstico.

Para el año 2011, es matriculada en el grado quinto una niña en silla de ruedas, proveniente de Neiva con parálisis cerebral espástica, la madre de familia comenta que pidió cupo en este colegio porque es el único que tiene rampa en la localidad.

Durante el 2012 ingresa otro niño en silla de ruedas para el grado segundo con mielomeningoceli y tres más para transición uno con hipoacusia leve, otro con diplejía espástica, hidrocefalia y estrabismo, y el tercero con mielomeningoceli, quien presentó acción de tutela a la Secretaria de Educación de Bogotá (Tutela 2012-031) para acceder al cupo, el cuál fue negado en una primera instancia, ya que su tipo de discapacidad le impide controlar esfínteres y moverse, requiriendo de asistencia constante durante la jornada, la docente del grado no lo podía asistir permanentemente. Por otro lado las profesoras comentan que los grupos son muy grandes (27 estudiantes en preescolar), contando los de inclusión con diferentes tipos de discapacidad y más de dos o tres en una misma aula. Además de los niños que por múltiples factores no han sido diagnosticados ya sea como estudiantes de NEE o de capacidades excepcionales.

Para año 2012 la institución cuenta con un proyecto de Atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes, el cual, es estructurado, e implementado parte de la Fonoaudióloga con previa presentación y aprobación a Directivas. También se brindan algunas capacitaciones a los docentes, al igual que algunos textos y fuentes informativas sobre el tema, durante los espacios que se programan en las semanas Instituciones del año académico. Además del desarrollo de algunos talleres por parte de la Fundación Concha Saldarriaga.

El propósito del proyecto es el de promover las oportunidades educativas a los niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. Brindar atención sostenida y dirigida por docentes con una alta calidad humana, realizando las adecuaciones curriculares necesarias acorde a las características individuales de los Estudiantes con N. E .E .P, adecuando la evaluación a las necesidades individuales. Y consiste en la ubicación de estudiantes en el ámbito del aula regular de acuerdo a su nivel de desarrollo y sus capacidades, en la jornada ordinaria.

Según estadística presentada por la fonoaudióloga el colegio para el año 2012, cuenta 48 casos de niños(as) de NEE especiales. En la Sede A jornada mañana 22 y jornada tarde 12, Sede B 15, con diagnósticos de Diplejía espástica (Motor) 1 caso, hipoacusia 3, hipoacusia bilateral 1, hemiparecia derecha 1, déficit cognitivo 10, déficit cognitivo leve 21, déficit cognitivo moderado 1, memoria a corto plazo lagunas M. déficit cognitivo 1, retardo en su aprendizaje 1, parálisis cerebral hemiplejia 2, parálisis cerebral espástica 1, distrofia muscular 1, baja visión 4.

En el segundo semestre de 2012, la institución cuenta con dos docentes más de apoyo: para la jornada de la tarde una educadora especial y una psi-orientadora para las dos jornadas de la sede A.

Para 2013, el Proyecto de atención a niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales, de nuevo presenta ajuste y plantea en su descripción: *“Es un proyecto de carácter pedagógico, cuya finalidad es crear una cultura de respeto, amor y tolerancia por la diferencia y brindar una educación eficaz, con equidad y pertinencia a los niños y niñas*

con N.E.E.P". Su justificación es: *"Lograr una cultura de respeto y tolerancia por la diversidad y una educación de calidad para todos, es el desafío de nuestra Institución con la certeza de que mejorar la educación es mejorar la sociedad"*. (PANEE, 2012)

En el 2013 el proyecto registra 68 casos de niños(as) de NEE, y en proceso de diagnóstico 24. Además, el colegio remite niños(as) al Hospital de Usaquén, quienes apoyan a los estudiantes realizando las valoraciones y apoyos terapéuticos especiales.

EL CONTEXTO ESCOLAR DE NIÑOS(AS) CON NEE EN LA I.E.D. SALUDCOOP NORTE.

Dentro del acontecer o vivencias del colegio, se han observado y registrado algunos hechos, que dentro del modelo de investigación cualitativa y el método "Hermenéutico", son relevantes citarlos:

La atención de casos con NEE en el Colegio Saludcoop Norte, se ha dado en el proyecto de inclusión mediante la ejecución de fases, las cuales se implementaron en los ciclos uno y dos en sus comienzos, para el año 2013, algunos de los niños de NEE ingresan a bachillerato y en reuniones con docentes se registran tensiones frente al manejo de estos niños(as), como son: cuál es el método de trabajo para con ellos, qué es lo que se debe enseñar, las actividades para ellos hace que el docente tenga que diseñar e implementar más trabajo de lo normal, se presentan relaciones de conflicto o maltrato para algunos estudiantes. Además de comentarios sueltos, en los que se dice, que algunos niños deberían ser atendidos por centro especiales. Frente a esto, la Fonoaudióloga socializa el proyecto con los ajustes implementados para este año y busca reorientar las inquietudes de los docentes. Además

resalta, que ahora se cuenta con una educadora especial para la jornada tarde y de una psicopedagoga para dos jornadas de la Sede A.

También surgen comentarios sobre María José, ella cursa el segundo año en la institución, su discapacidad es causada por parálisis cerebral espástica y se encuentra en silla de ruedas; estando en el grado sexto tiene dificultad para el ingreso a la clase de informática. El aula de sistemas queda en el tercer piso y la rampa sólo tiene acceso hasta el segundo piso, de tal forma que la niña no puede llegar a su clase, en una oportunidad ella y los compañeros piden ayuda al celador para subirla entre varios por las escaleras. Viendo esto, la profesora de informática se acerca a coordinación y manifiesta preocupación, porque puede suceder algún tipo de accidente a la niña y recaer en ella la responsabilidad. La decisión tomada frente a la situación, es de poner un trabajo a la niña en relación con la asignatura, el cual ella debe desarrollar en otro lugar del colegio.

Para el año 2012, Juan Esteban se encuentra en el grado segundo de básica primaria; la docente, la orientadora y la fonoaudióloga han hecho seguimiento del caso, porque el niño presenta problemas de aprendizaje, de sociabilidad con los compañeros, además de observar en él algunas características físicas y psicológicas que no son acordes a su edad y desarrollo. En varias oportunidades a la madre de familia se le han dado orientaciones y remisiones para que el niño tenga un diagnóstico médico y poder así implementar la atención de niño con NEE, el cual en más de dos años no ha presentado. Para una salida pedagógica la docente del curso decide no llevar a Juan Esteban, ella manifiesta que siente preocupación por el cuidado del niño ya que no atiende, ni asume instrucciones y observaciones, no permanece

con el grupo, además del cuidado para con los otros niños que también están bajo su responsabilidad, siendo un grupo de 38 estudiantes. Al enterarse la madre de familia, acude a rectoría para poner su queja frente al hecho, al día siguiente la docente recibe la orden de llevar al niño a la salida pedagógica porque no puede ser excluido de la actividades institucionales. Pero no recibe ningún apoyo frente a la preocupación del cuidado del niño y el grupo.

La sentencia 2012-031 del Juzgado Cincuenta y Ocho Penal con Función de Control de Garantías, determinó dar cumplimiento de acceso y permanencia del derecho a la educación de forma igualitaria para Daniel Eduardo Arce en grado transición jornada mañana, niño de NEEP, al presentar un diagnóstico médico de Mielomeningocele, por tal motivo, el niño requiere de ayuda de adultos para su desplazamiento y uso del baño. La Secretaría de Educación del Distrito nombró una enfermera como auxiliar de apoyo y así cumplir con lo dispuesto por la tutela. Durante este año ingresaron otros niños al colegio Saludcoop Norte en la jornada mañana con Diplejía espástica y parálisis cerebral hemiplejia, por lo tanto el apoyo de asistencia por parte de la enfermera se hizo más necesario. Para el 2013, la familia de Daniel Arce cambió su domicilio al norte del país y en la jornada tarde también se hizo necesario de persona de apoyo o asistencia para niños con NEEP, la Secretaría de Educación pidió a la institución educativa pasar los servicios de la enfermera dada a la jornada mañana para la jornada tarde, desconociendo los otros casos de niños de NEEP que estaban siendo atendidos por ella.

Omar se encuentra en el grado tercero de básica primaria, niño con NEEP, su diagnóstico médico es Mielomeningocele (espina bífida, defecto congénito que involucra cierre incompleto de la columna vertebral), el niño permanece en silla de ruedas y utiliza bolsa de colostomía porque no tiene control de esfínteres, además de su discapacidad, Omar ha sido asistido por el ICBF, por encontrarse en situación de abandono. La madre de familia comenta a la docente del niño que no lo quiere y que ojalá Bienestar Familiar lo recogiera porque ella no tiene tiempo de atenderlo y tampoco como llevarlo al médico. El niño se adaptó muy bien con sus compañeros, participa de juegos y avanza notoriamente en los procesos de aprendizaje, manifiesta que le gusta ir a clases. Mientras sus compañeros salen a sus casas cuando la jornada termina 12:30 pm, se ha visto a Omar en el colegio hasta las 5:00 pm.

La presencia de estos eventos, hace que los docentes se vean obligada a retomarlos para buscar algún tipo de solución, más no reflexionan sobre ellos en comunidad, donde todos se apoyen y establezcan estrategias o prácticas inclusivas porque desconocen o no tiene claro la finalidad del proyecto de inclusión escolar. Es de resaltar que aunque se utiliza o implementa un tipo de lenguaje de escuela inclusiva no se tiene coherencia y pertinencia con los discursos y políticas establecidas.

CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE CASOS - MIRADAS SOBRE LA INCLUSIÓN.

El caso o los casos de un estudio tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Dentro de este estilo de investigación se puede distinguir en la actualidad, por un lado, los estudios de caso y, por otro, las estrategias de investigación basada en estudios de caso con sus diferentes diseños posibles (Dooley, 2002).

Los datos del estudio de caso, que se obtienen en esta investigación, proceden de las prácticas y experiencias de las personas, basados en la realidad. El estudio de casos múltiples permitirá tomar las generalizaciones de una instancia concreta a un aspecto más general y así, mostrar la complejidad de la vida social, sus significados e interpretaciones alternativas. A partir de estos datos se hará el análisis posterior de experiencias y prácticas reales, para vincularse con la acción y contribuir a cambiar la práctica.

La pregunta de investigación se convierte en el eje conceptual que estructura el estudio de caso. En esta investigación la pregunta es precisada progresivamente a través de su desarrollo, el interés de este estudio radica, en la búsqueda de respuestas y alternativas que respondan a las necesidades que plantea la Educación Inclusiva en la actualidad, y generar aportes al proyecto de inclusión de la institución Saludcoop Norte, en torno a los interrogantes planteados.

Los proyectos de investigación de estudio de caso múltiples permiten a partir de diferentes instancias de comparación, extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como elaborar explicaciones causales “locales” referidas a la comprensión de procesos específicos y en contexto definidos (Miles y Huberman, 1991)

A partir de la presente concepción metodológica, se pretende identificar y analizar en profundidad algunos casos que nos permitan comprender cómo el proyecto de Inclusión Escolar, se apropia de las políticas y discursos generando ambientes inclusivos en el grado quinto de primaria y reconocer el papel determinante de los diferentes agentes que intervienen y sus lugares de enunciación.

Dado que los instrumentos que se utilizan en la recogida de datos han de estar al servicio de los objetivos y en consideración a la pregunta de investigación, la presente investigación opta por la estrategia de entrevista semiestructurada, de la observación de algunos hechos de la cotidianidad del plantel educativo, del análisis de los registros o de testimonios, productos de algunas prácticas pedagógicas, de casos de niños NEE y de análisis documental.

El presente trabajo investigativo aborda además de los estudios de casos múltiples, tres dimensiones que pueden considerarse significativas dentro del ámbito escolar, en cuanto a las interacciones que se presentan en los agentes escolares y que desarrollan los procesos inclusivos, las cuales son:

- Discursos y políticas de inclusión.
- Prácticas Inclusivas.

- Cultura.

Los discursos y las políticas aseguran que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, su aprendizaje y participación dentro un marco propio de la Institución con la elaboración de sus propias políticas.

Desarrollar *prácticas inclusivas* se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas en la escuela, tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos.

Crear *cultura* inclusiva se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, se refiere así mismo, al desarrollo de valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa.

Se profundiza en estas tres Dimensiones, presentadas por “Index for Inclusion” Centro de Estudios de Educación Inclusiva, porque aparte de ser una iniciativa para la innovación educativa, también tiene como finalidad generar cambios en la cultura y valores de la comunidad en prácticas inclusivas. Anima a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en la escuela.

Además, ayuda a tomar conciencia sobre el sentido de la inclusión y a centrarse en aquellos aspectos educativos a desarrollar en relación con la inclusión, los cuales se consideran significativos dentro del ámbito escolar, en cuanto a las interacciones que se presentan en los agentes escolares y que desarrollan los procesos inclusivos.

Entonces, por medio de los estudios de casos múltiples, las dimensiones antes citadas de una educación inclusiva y la concepción y diseño metodológico planteado en la presente

investigación, se propone conocer en profundidad algunas situaciones, hechos y eventos reales, que nos permitan focalizar el problema dentro de una comprensión-interpretación hermenéutica, y a partir de los hallazgos emergentes en cada uno de los actores de la comunidad y su realidad, transformar los prejuicios y ampliar los horizontes de quienes intervienen en procura de una mejor construcción social.

Diseño de la investigación: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES.

TIPO: En función a la pregunta de Investigación.

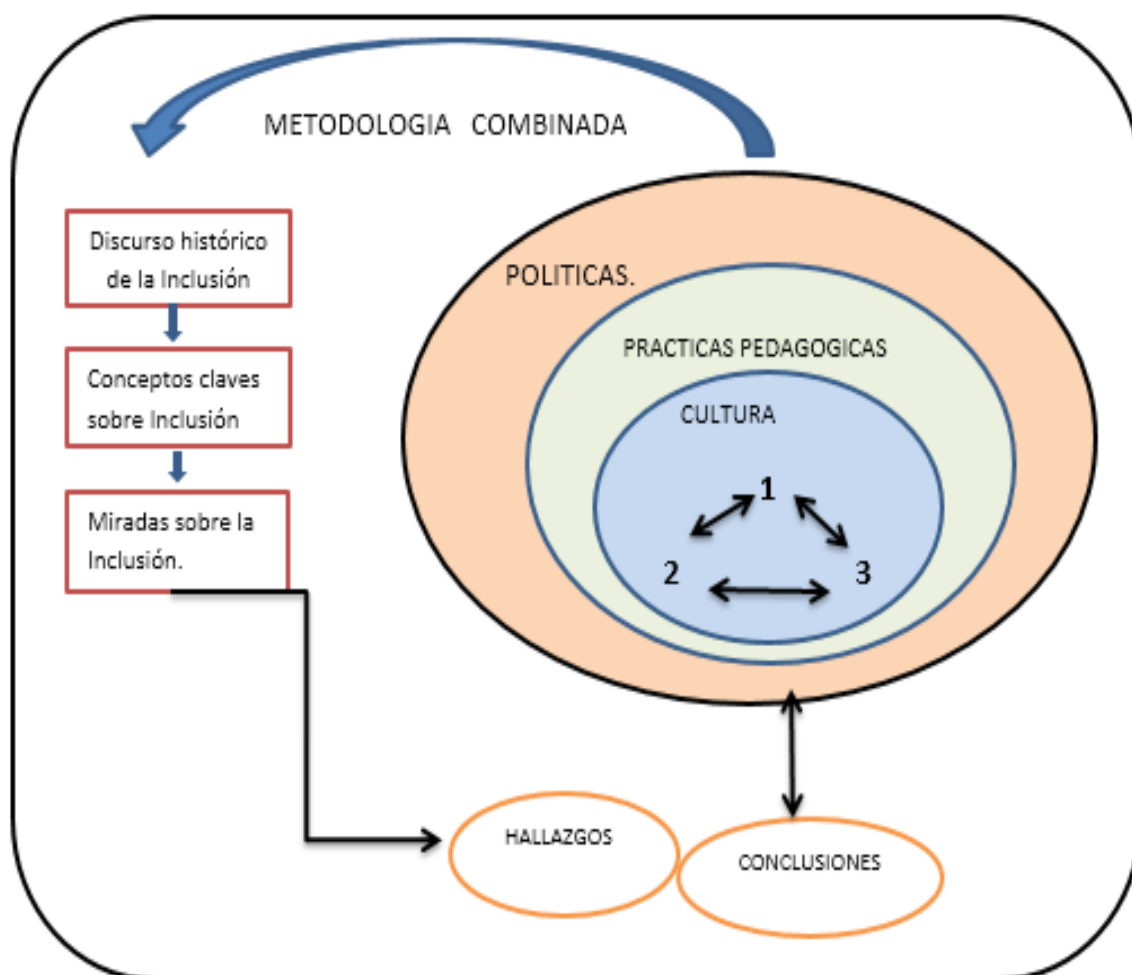


Figura. 1

1. Caso niño(a) con NEE/Estudiante.
2. Docente.
3. Madre/Acudiente de niños(as) con NEE.

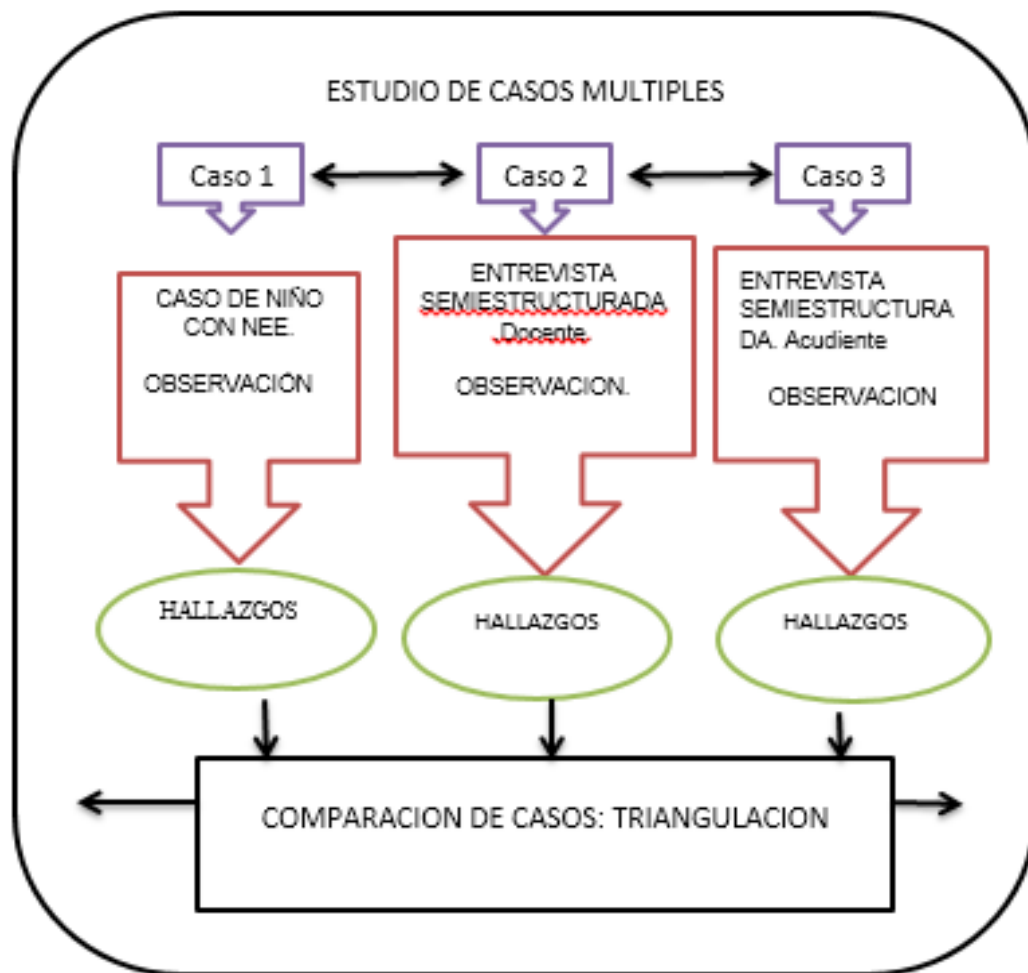


Figura 2.

CASO 1: Niño con NEE

¡Yuber Moreno, Presidente de Colombia!:

A menudo se escuchan estas palabras a Yuber Mauricio Moreno de grado quinto. Él puede nombrar los presidentes que ha tenido Colombia y los países con sus capitales; su curiosidad por muchas cosas que le impactan en su mundo lo lleva a estar preguntando con insistencia, como: ¿Soy un niño especial? y ¿qué es eso?

Su historia en la institución inicia cuando Olga madre de Yuber, lo matricula en el año 2008 a Transición:

-“Por iniciativa propia hablé con la profesora, me dijo que lo llevara con el registro civil, así entró el niño al Colegio Saludcoop Norte. El niño había quedado con una profesora y antes de los 15 días ya no estaba con ella, y a mí se me hacía extraño, pero no dije ni pregunté nada, lo tenía otra profesora, ella lo ayudó mucho y me ayudó a mí también. Yo le pregunté que si era mejor llevarlo para otro colegio, un colegio para niños especiales, y ella me dijo que no porque existían unos programas especiales para niños con problemas-

(Yuber, 2014)

La nueva profesora de preescolar, quien es educadora especial, pide a la acudiente un diagnóstico médico para establecer si Yuber es un niño con NEE, pues observa que presenta algunas dificultades a nivel cognitivo y de desplazamiento en el aula, el niño mantiene en el piso y debajo de las mesas. La madre de familia muestra unos papeles de pediatría donde el diagnóstico es enfermedad de Goldenhar, realizado cuando el niño tenía siete meses de edad y comenta que ha recibido terapias de lenguaje. La profesora aprovecha el acompañamiento que desde este año tiene el colegio Saludcoop Norte de la fonoaudióloga y le remite el caso del niño.

En el 2009, el niño cursa el grado primero, es atendido por una nueva profesora, quién fue su directora hasta el grado tercero. La señora Olga argumenta que aunque la profesora le cogió cariño y le ayudó mucho, estos años fueron muy duros porque los compañeros a veces lo maltrataban y lo obligaban a hacer cosas que no debía hacer. Durante estos tres años el niño asiste al colegio y a las clases como cualquier otro niño, se evaluó de igual forma y el acudiente asistía al colegio para recibir informes de periodo.

Al cursar el grado cuarto en el 2012, la nueva profesora titular del curso observa que, en su lista de 38 estudiantes tiene 3 niños con NEE: Nicolle con hipoacusia, Andrés con déficit cognitivo moderado y Santiago con déficit cognitivo moderado y con problemas de socialización. Pero Yuber que no registra como niño de NEE. La docente detecta dificultades de aprendizaje en el niño, y aunque tiene una memoria prodigiosa, él no responde a ejercicios donde tenga que asociar, interpretar y diferir algún concepto, no expresa ideas con coherencia y no se le entienden algunas frases. Inicia seguimiento citando a la madre de familia e indaga sobre el diagnóstico del niño, ella comenta que desde que el niño era bebé ha intentado en distintas instancias saber que tiene su hijo:

- En algunas terapias de lenguaje el niño respondía bien, pero al aplicarle las pruebas potenciales el niño no escuchaba. Lo lleve al ICAL y en fonoaudiología le hicieron una pruebas y a veces respondía a los sonidos y a veces no, lo remitieron a la clínica Santa fe, en fonoaudiología el niño respondía a los sonidos y la doctora me dijo que no era sordo, pero le hizo las potenciales y el resultado fue definido totalmente sordo. Como era particular era muy costoso y regresé al SISBEN, me remitieron al Hospital de Engativá, allí lo vio el pediatra y lo remitió a neuropediatría, le ordenaron otros exámenes y lo remitieron para la Clínica Fray Bartolomé y después de varios exámenes me dijeron que el niño oía entre un 75 a un 80%, no le podía poner audífonos. Además, hasta el momento no me han dado ningún diagnóstico médico que el niño sea especial, sólo que tiene parálisis facial y problemas auditivos.

La docente informa a la madre de familia del proyecto de inclusión escolar donde el niño es atendido en fonoaudiología y apoyado en el proceso de aprendizaje con currículo flexible. Además, se aclara a nivel administrativo que el niño debe ser incluido como de NEE. La

atención prestada al niño, se da por la labor de la docente en el aula y dos o tres citas con fonoaudiología durante el año escolar.

Para el grado quinto 2013, el niño continúa con la misma docente pero con la nueva variable, que en este grado, los docentes rotan en las principales áreas. Yuber continúa con atención en fonoaudiología y la madre de familia continúa con la atención especializada para el niño por medio de las EPS Colsubsidio; para el segundo semestre de este año, al niño se le detecta una carnosidad en un oído y en el otro retención de líquidos, por tal motivo su audición es baja y será sometido a una cirugía. También le aplican pruebas psicológicas, donde se diagnostica que el niño actúa y piensa como un niño de cinco años.

En la parte social se han presentado algunas situaciones para resaltar, como: El niño es reconocido por sus compañeros como de NEE, esto ha suscitado que en actividades específicas reciba ayuda incondicional de otros niños, es valorado cuando participa en actividades culturales, porque se desenvuelve bien, no es tímido y es responsable con sus deberes. Pero se han presentado otros eventos donde la directora de curso ha tenido que mediar conflictos, porque algunas veces los compañeros utilizan a Yuber para que diga o haga cosas a otros niños ofensivas o groseras, en los descansos hay acusaciones entre los compañeros que le quitan las onces o las deja en cualquier lugar y después no las encuentra. El niño llora porque sus compañeros no lo incluyen en partidos de fútbol o en otros juegos. Además en el curso se presentan eventos muy marcados de convivencia, porque Santiago que tiene problemas de adaptación, respeto y buen trato con los compañeros, mantiene continuo roce con Yuber irritándolo, fastidiándolo hasta tal motivo que reacciona muchas veces con agresión; esto hace que los demás niños(as) del curso mantengan una postura de favorecer a Yuber y reaccionar frente a Santiago.

ANALISIS DE DATOS: CASO 1. NIÑO DE NEE.

El estudio de este caso, es de gran relevancia, ya que el niño ha estado en la institución desde pre-escolar hasta el grado actual, quinto. Con el podremos analizar algunos hechos entorno al seguimiento y proceso de inclusión establecido en el proyecto de la Institución Educativa Distrital Saludcoop Norte y la ejecución de algunas políticas públicas.

El niño ingresa a la institución sin ninguna dificultad y la profesora que lo recibe después de un tiempo lo remite a una compañera que es educadora especial. ¿Por qué se hace esta remisión? ¿Es por falta de conocimiento sobre el programa de inclusión? ¿Cuál es el manejo que la docente da a la diferencia en el aula? Cuando la madre pregunta que si lo debe retirar y llevarlo a un colegio de niños especiales, se resalta que no hay conocimiento en el programa de inclusión educativa en la ciudad de Bogotá, por parte del acudiente. Pero además, según indagaciones con los docentes de pre-escolar y primaria de esta institución, piensan que los docentes no tienen formación para atender los casos de discapacidad.

Para brindar atención adecuada al niño, la profesora de pre-escolar pide diagnóstico médico, se presentan algunos papeles que corroboran algún tipo de dificultad en el niño, la docente continúa con el debido proceso según su criterio personal, es remitido a orientación.

Desde el año 2008, la Institución cuenta con los servicios de Fonoaudióloga para las dos sedes y tres jornadas de la Institución, los docentes empiezan a remitir los casos de niños que tienen dificultad cognitiva. Hay atención a los niños pero no proyecto.

En los grados primero, segundo y tercero, el niño permanece con la misma docente, no hay ningún tipo de apoyo en el aula más que la labor que hace la profesora, todos los procesos de aprendizaje y las relaciones grupales son mediados por ella.

La docente directora del grado cuarto, recibe un listado del curso donde se resaltan tres casos de NEE, han transcurrido tres años y Yuber no registra en la parte administrativa como NEE, tampoco ha recibido algún tipo de intervención desde orientación y fonoaudiología; esto puede deberse a que la población que requiere asistencia es demasiada frente al personal especializado que se tiene, además no existía un proyecto Institucional como tal, el cual fue elaborado por la Fonoaudióloga, aprobado por las directivas y dado a conocer a comienzos de 2012. ¿Por qué la comunidad educativa no participa en la construcción del proyecto de inclusión escolar?

También es factor de análisis, el grupo en el que está el niño, 38 estudiantes con 4 casos de niños(as) de NEE. En los programas y políticas de inclusión legisla la Resolución 2565 de 2003, en la que se consignan los parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a la población con necesidades educativas especiales y en su ARTÍCULO 7°. Tamaño y Composición de los Grupos, enuncia: En el caso de discapacidad intelectual y autismo, el porcentaje máximo de estudiantes integrados no deberá ser superior al diez por ciento (10%) del total de estudiantes por grupo. Para el caso de discapacidad motora, auditiva o visual, este porcentaje no deberá exceder el cuarenta por ciento (40%). En el caso del translingüismo este porcentaje podrá ser hasta del 70%. Se observa que la presente resolución no se ha aplicado en el curso en el que ha estado Yuber, desde el grado pre-escolar al grado quinto de básica primaria, 2008-2013.

La adaptabilidad de Yuber, a su curso y al ambiente escolar, es favorable en algunos aspectos y difícil en otros. Ha participado activamente en espacios pedagógicos y culturales en la institución; pero en el aspecto social se ha visto afectado por algunas situaciones donde es

usado por los compañeros o discriminado por su condición física. Los estudiantes tienen escasa formación y por ende conocimiento de la aceptación a la diferencia y convivencia con personas con discapacidad. Algunos docentes directores de curso logran mediar y sensibilizar estas situaciones en el aula, pero no se evidencia a nivel de proyecto educativo el desarrollo de estrategias en valores que motiven a compartir y vivir en la diversidad, en el respeto a la diferencia o formación inclusiva que genere la cultura de este tema en la Institución.

Otro factor de análisis es que en el mismo grado se encuentren cuatro casos de niños (as) con NEE, y con características individuales diferentes en el que se hace necesario apoyo en aula, pero sólo se limita a una asistencia de niño(a) por semana cuando se puede.

Los acudientes del niño, se limitan a asistir al colegio a recibir informe académico o cuando sean requeridos por la fonoaudióloga. Ella continúa atendiendo por separado todos los casos de inclusión de la institución.

CASO 2. DOCENTE DE LA INSTITUCION

¡Mi labor, consecuente a la Inclusión Educativa!

El estudio de este caso, permitirá conocer la visión que el docente se forma frente a los procesos de inclusión educativa. La participación que tuvo en la formación del proyecto institucional y el conocimiento de políticas y prácticas que contribuyan a la creación de cultura inclusiva en el hábito escolar.

ANALISIS DE LA ENTREVISTA.

La opinión que tiene la docente Yolima Martínez de los procesos de inclusión en la IED Saludcop Norte recae en la labor de la Fonoaudióloga, en el apoyo que ella brinda a los casos de niños(as) con NEE, a partir de un diagnóstico y de la integración de estos niños(as) al aula de clase. En ningún momento, la docente se hace partícipe de este proceso y de su labor encaminada a la participación en el proyecto de inclusión Institucional. Además, no hace referencia alguna de prácticas donde se evidencie la inclusión como espacio naturalizado del plantel educativo. (Véase respuesta 1, Anexo 2).

Es reconocida la presencia de los niños(as) de NEE en la institución, la atención y apoyo que es brindada, pero no se enuncia actividades pedagógicas que formen valores inclusivos donde el objetivo sea el respeto por las diferencias y la acogida de la institución a todos sus miembros resaltando la riqueza de la diversidad, cultura inclusiva.

Hay algún conocimiento de las políticas de inclusión escolar, que enmarcan los derechos y las oportunidades de los niños(as) con discapacidad. Y que la institución atiende al cumplimiento de las mismas pero, no son tomadas con un sentido de apropiación de toda la comunidad, son señaladas desde un punto lejano donde no son retomadas para volverlas más institucionales, en un lenguaje propio del colegio en el proyecto de inclusión. (Véase respuestas 3 y 4, Anexo 2)

De los recursos y herramientas que la institución ha estipulado para el proyecto de inclusión, se reconoce: la fonoaudióloga como personal especializado, espacios físicos como la rampa de acceso al segundo piso, una batería de baños para discapacitado y la remisión a estamentos

sociales para la atención a los casos de NEE y la aplicación de algunas actividades para los niños(as) de NEE. Falta de prácticas institucionales que allí se establezcan por la comunidad educativa y algún presupuesto destinado al proyecto de inclusión de la IED Saludcoop Norte

La opinión de la docente frente a la inclusión escolar, es favorable porque cree que es una buena oportunidad para la integración de los niños y el desarrollo de habilidades para los que presentan algún tipo de discapacidad; pero no se atienden los casos como se debiera, porque el docente tiene grupos muy numerosos de estudiantes, donde todos merecen atención y el apoyo especializado es limitado el cual debe atender a los niños a nivel cognitivo, físico y emocional.

La docente pone de manifiesto, que en las instituciones de educación distrital se está manejando una gran cantidad de casos de niños(as) de NEE, pero sin el suficiente personal de apoyo para atenderlos como se necesita, los docentes tienen exceso de trabajo y hace falta recursos para la atención. No con solo la integración se da cumplimiento a la política. (Véase respuesta 7, Anexo 2).

CASO 3: Madre de niña con NEE Sra. Nelly Rodríguez.

¡El paso de mi hija, sin sonoridad por el colegio!:

El propósito de esta entrevista, es tener otra concepción de la inclusión desde la mirada de una madre de familia, de las vivencias obtenidas en el caso de su hija con NEE y la relación

que se estableció con el colegio Saludcoop Norte, como del conocimiento del proyecto de inclusión institucional y políticas públicas de discapacidad. (Ver Anexo 2)

ANALISIS DE LA ENTREVISTA:

La señora Nelly Rodríguez pide unificación de hermanos, para poder ingresar a su hija Nicolle al colegio Saludcoop Norte, ella presenta en la matrícula los papeles que diagnostican a nivel médico especializado, que la niña tiene hipoacusia bilateral severa. La niña no puede estudiar los primeros años de precolar porque su hipotonía no le permitía mantenerse de pie con estabilidad, cuando superó esto es matriculada, primero en un jardín privado y después en una institución educativa pública, por falta de recursos según comenta la madre de familia. Pero la señora Nelly hace saber que otro de los diagnósticos de su hija es que tiene bajo crecimiento, media parálisis facial y es más grande el lado izquierdo del lado derecho del cuerpo, al igual que sus órganos internos.

Cuando su hija ingresa a Saludcoop Norte IED, realizó el proceso para que por medio de la alcaldía de la localidad, la niña recibiera audífonos y un FM, que le permiten escuchar mejor. La señora Nelly manifiesta que siempre tuvo que esperar en una lista y que con la ayuda de una carta de la docente, pudo recibir el FM más rápido que otros niños.

Las personas con discapacidad física necesitan muchas veces de recursos para mejorar su condición de vida, lamentablemente estos no son otorgados con diligencia y eficacia, sino que en muchos casos, como Nicolle, es después de una larga espera, afectándola en su desarrollo mental y desempeño social.

Esta ayuda técnica que recibió la niña no fue suficiente para que se desarrollara sola en el procesos de aprendizaje, y comenta que las docentes se apoyaba con otra compañera llamada

Nana, para que pudiera realizar las actividades en clase según indicaciones. Pero ella sentía que a medida que pasaba el tiempo, las cosas eran más difíciles para su hija, no siempre los compañeros tenían la disposición en ayudarla y los temas se volvían más complejos. La comunicación con sus compañeros se hacía más difícil y algunas veces terminaba en disgustos o malos entendidos.

Por otro lado, manifiesta la señora Nelly, que no todos los profesores tiene la capacidad de manejar niños con discapacidades y menos aun cuando no han tenido formación especial. (Véase respuesta 3, anexo 1).

La opinión que tiene sobre el proceso de inclusión del colegio Saludcoop Norte es buena, y la refiere a que su hija no tuvo la necesidad de ir a sitios donde solamente reciben niños con todo tipo de discapacidad, porque no lo cree conveniente para el crecimiento de los mismos niños. Además, resalta que su hija era evaluada de forma distinta, en comparación con los otros compañeros, y que así como tuvo logros significativos en matemáticas, dificultades en español como todos los niños que tiene problemas de audición. Pero eran procesos que no tenían ningún tipo de refuerzo porque los docentes no alcanzaban a dedicarles el tiempo que requería.

También se sintió acogida por el establecimiento, porque la fonoaudióloga la acompañó en el caso de su hija, y en el momento de tomar la decisión de retirarla y llevarla a otro centro educativo, porque lo creyó necesario al observar que la niña no avanzaba en aprendizaje. Apoya el hecho de que el colegio cuenta con una enfermera para los niños que no pueden manejar esfínteres, pero cree que aún faltan muchas otras acciones para mejorar las condiciones de otros niños de NEE.

Piensa que no todos los niños(as) reciben la misma atención de los profesores y que aún se ven favoritismo por los niños que tiene más habilidad de aprender con facilidad; resalta sentir esto, porque en algún momento su hija no fue comprendida y ayudada por un docente y tampoco ella logro una buena comunicación con él. (Véase respuesta 7, Anexo 1)

Menciona tener conocimiento de, qué es inclusión, por la información que el colegio le ha ofrecido en algunas reuniones, y menciona que ponerlas en práctica es difícil, y que ve la necesidad de docentes capacitados, por ejemplo que tengan conocimiento del lenguaje de señas o que manejen diferentes estrategias de enseñanza. También se refleja esto, en la forma de evaluar a su hija, porque la hoja de evaluación era la misma de los compañeros y su hija no recibía ayuda o explicación de lo que leía, para su concepto la evaluación para Nicolle debía ser más gráfica. Del colegio no recibió ningún tipo de herramienta o recurso didáctico que le ayudara en el proceso de aprendizaje de la niña. (Véase respuesta 12 y 13, Anexo 1).

Reconoce el papel que desempeña la fonoaudióloga en la Institución, del seguimiento a los casos de niños (as) de NEE y la orientación que ofrece a los padres o acudientes de estos niños, según su concepto no sabe de otros profesionales que apoyen estos procesos en el colegio, no comenta de alguna ayuda pedagógica que le hayan brindado a la niña. También responde, que no conoce, ni ha recibido ayuda de ningún tipo, de alguna organización que apoye los procesos de inclusión educativa en la localidad, aparte del FM que le dio la Alcaldía de la Localidad.

La decisión de retirar la niña del colegio Saludcoop Norte, estando en grado quinto, fue por no avanzar a nivel de aprendizaje, debido a la complejidad de los temas. El tener que responder a varios docentes, porque para cada área hay uno diferente, y la falta de conocimiento de ellos frente a las dificultades de su hija, porque según ella hay una enorme

falencia en el diálogo de experiencias educativa entre los docentes, como del manejo de los casos de niños(as) con NEE. (Véase respuesta 18, Anexo 1)

Ahora la niña se encuentra en un centro educativo privado, ingreso después de cumplir con unos requisitos que le exigían, donde hay más niños con problemas de audición, tanto leves como profundos; allí la carga académica y los proceso de evaluación están acordes a su discapacidad y con docentes especializados, la cantidad de estudiantes por aula son 18. Hace comparación con Saludcoop Norte donde los grupos son hasta de 40 y más, incluidos los niños(as) de NEE, y donde la institución debería tener más docentes de apoyo al manejar procesos de inclusión. (Rodríguez, 2014).

HALLAZGOS

A partir de los datos que ofrece cada caso, se toman los aspectos más relevantes y complejos para ser ubicados en las dimensiones de escuela inclusiva citadas por Index for Inclusion, con el objetivo de debatir y ahondar en estas categorías. Figura 2, (p. 90)

| Caso Múltiple | Políticas | Prácticas | Cultura |
|------------------------------------|---|---|---|
| <p>CASO 1</p> <p>Niño con NEE.</p> | <p>Se ha formado el imaginario, que es niño muy especial y que puede cumplir con desempeños que otros niños no pueden. Además, que goza de los mismos derechos y deberes con las mismas posibilidades que los demás.</p> <p>No se presenta en el plantel ningún documento médico o diagnóstico al momento de matricularse.</p> <p>La docente trabaja con él, en el aula, sin tener conocimiento alguno de su dificultad.</p> <p>La institución crea algunas políticas de atención a nivel curricular.</p> <p>El acudiente desconoce políticas educativas inclusivas nacionales, como también los acuerdos</p> | <p>El tipo de discapacidad permitió adaptación escolar.</p> <p>Logra participar en actividades culturales institucionales y cumplir con los desempeños del currículo flexible propuesto para él. Pero no en actividades deportivas.</p> <p>Ha desarrollado conocimiento en habilidades cognitivas básicas a partir de lo establecido en la institución.</p> <p>Los compañeros en ocasiones lo maltratan o abusan de su condición, al incitarlo a que diga y haga acciones inapropiadas.</p> <p>En los primeros grados de básica primaria no se hizo continuidad del caso.</p> <p>Las actividades pedagógicas del currículo flexible no se</p> | <p>El estudiante con NEE se expresa y experimenta vivencias favorables en su colegio. Al igual que su historia en la institución, porque su discapacidad no ha sido limitante para seguir desarrollándose, como persona, a pesar de la ausencia de cultura inclusiva por parte de algunos miembros de la comunidad, para erradicar situaciones de discriminación y maltrato.</p> <p>También cabe mencionar que es una oportunidad importante para reconocer las diferencias y desarrollar habilidades.</p> <p>Falta más orientación de la comunidad educativa para comprender y respetar las discapacidades en un grupo social.</p> |

| | | | |
|--|----------------------------|--|---|
| | de proyecto institucional. | pueden desarrollar en el aula por falta de tiempo, espacio y la cantidad de estudiantes en el aula | Se crean relaciones de apoyo entre estudiantes para superar dificultades Cada docente media situaciones de convivencia en torno a los niños con NEE según criterios propios. |
|--|----------------------------|--|---|

| Caso Múltiple | Políticas | Prácticas | Cultura |
|-------------------|---|--|--|
| CASO 2 Docente | <p>Hay algún conocimiento según el devenir de los hechos que se presentan en su labor. Las políticas de inclusión son unas de las tantas políticas que tiene que asumir o dirimir en el día a día. De igual forma es asumido por las directivas del plantel y las autoridades locales y nacionales, delegando en docentes de apoyo especializado la construcción de un proyecto institucional.</p> <p>No se evalúa cómo se está desarrollando o se están cumpliendo las políticas de inclusión escolar, con miras a implementar mejoras, ajustes e innovaciones que permitan optimizar la educación</p> | <p>Dentro del esquema mental del docente actual, se resalta que la labor para con los niños con NEE debe ser diferenciada, esto implica actividades distintas dentro del aula y mayor esfuerzo y carga laboral por parte del él, la cual es orientada por el docente de apoyo.</p> <p>No se manejan conceptos innovadores del derecho a la igualdad de todos y todas en educación y del concepto de inclusión dentro de ambientes de aprendizaje cooperativo y colaborativo, que contemple las problemáticas de diversidad y diferencias individuales.</p> | <p>El docente se siente sólo y poco apoyado para crear y desarrollar prácticas que propicien acciones y valores en la escuela inclusiva.</p> <p>Al no ser participe en la construcción del proyecto de inclusión educativa se crea resistencia a su práctica, al igual que la falta del conocimiento de otros centros educativos con sus experiencias educativas sobre inclusión escolar. Así mismo, del concepto y su evolución en la inclusión educativa con miras de una sociedad más justa con la diversidad y el discapacitado.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>que ofrece la institución y su desempeño para un desarrollo social.</p> <p>En las instituciones educativas distritales, se está manejando un gran número de casos de niños(as) con NEE sin el suficiente personal de apoyo para atenderlos.</p> <p>La inclusión la define solo, como la atención a niños(as) con NEE, en respuesta al cumplimiento de políticas estatales.</p> | <p>No todas las actividades planteadas en el currículo flexible van acordes a las necesidades de los niños con NEE.</p> <p>Bajo interés para indagar sobre el tema</p> <p>Los docentes reconocen carecer de herramientas de formación pedagógica, que les permitan comprender y atender de forma idónea y pertinente los diferentes casos de NEE, aunque sin embargo, hay casos en que hacen lo que pueden con lo que tienen o delegan a otros esa labor</p> | <p>En las semanas de trabajo en proyectos institucionales, la inclusión no constituye un tema que se trate con el tiempo requerido.</p> <p>Los discursos que se manejan frente a la inclusión educativa siguen siendo de conceptos de colegios de integradores que atienden mejor a los niños con discapacidad. También de inclusión, como los procesos que solo necesitan los niños(as) con NEE.</p> <p>No hay presupuesto que apoye el proyecto de Inclusión Escolar.</p> |
|--|---|--|---|

| Caso Múltiple | Políticas | Prácticas | Cultura |
|---|---|---|--|
| <p>CASO 3</p> <p>Madre de familia de niña con NEE</p> | <p>Hay condiciones de accesibilidad pero no de aprendizaje. Falta de personas capacitadas que apoyen el aprendizaje en el colegio (equipo interdisciplinar de apoyo).</p> <p>Al matricular la niña se sintió acogida por la institución, pero con el tiempo no recibió apoyo que le ayudara en el proceso</p> | <p>Apoya procesos educativos de su hija por cuenta propia y decide prepararse para poder ayudarla.</p> <p>De la institución solo recibe información sobre que educación beneficia más la niña, no se brindó ningún tipo de apoyo que ayudara a romper barreras de aprendizaje en la niña.</p> | <p>Reconoce que aunque su hija fue recibida en el plantel educativo y fue cuidada, la niña se estancó a nivel cognitivo, porque no se logró optimizar la comunicación con docentes y demás estudiantes frente a la situación de hipoacusia de la niña.</p> <p>Percibió la incapacidad o falta de preparación de la</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>CASO 3</p> <p>Madre de familia de niña con NEE</p> | <p>de aprendizaje y convivencia.</p> <p>No hubo recursos que ayudaran a superar las dificultades en el aprendizaje a causa de la discapacidad.</p> <p>Desconoce a donde recurrir para recibir ayuda de organismos públicos.</p> <p>El conocimiento de inclusión lo refiere a lo que ha vivido con la institución.</p> | <p>La institución no cuenta en el proyecto de inclusión, con actividades que integren a la familia de forma participativa, personalizada y pertinente.</p> <p>No se dialogan las experiencias pedagógicas acerca de los niños(as) en la institución.</p> <p>No todos los docentes están dispuestos o tienen la capacidad de trabajar con estudiantes de NEE.</p> <p>Los espacios de integración con los demás niños, no fueron favorables al no lograrse una adecuada comunicación.</p> <p>El currículo flexible no ayudo a superar las dificultades de aprendizaje, no se contó con recursos didácticos que requiere la discapacidad.</p> | <p>comunidad en la inclusión de los niños de NEE.</p> <p>Se presentaron relaciones conflictivas con compañeros y docentes.</p> <p>Siente que los docentes tienen favoritismos por algunos niños en las actividades institucionales.</p> <p>Sintió indiferencia de algunas personas de la institución.</p> <p>Refiere la dirección o importancia de la inclusión educativa a una persona en la institución</p> |
|---|---|--|---|

CONCLUSIONES:

EL VERDADERO CONTEXTO DE LA INCLUSION ESCOLAR EN LA I.E.D. SALUDCOOP NORTE.

La relación sistémica entre las políticas, las prácticas y la cultura de la escuela inclusiva, según autores como Booth y Ainscow (2002), nos lleva a abordar dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente, a la hora de poner en marcha un proceso de reflexión y evaluación sobre la incorporación de discursos y políticas hacia una mejor inclusión; según el diseño de investigación (figura 1. Página 89), y con los hallazgos encontrados en el estudio de caso múltiple citados, (figura 2. Página 90), se revisa cómo interactúan estos elementos extrayendo las siguientes conclusiones, enunciadas en tres categorías y su relación recíproca.

1. Políticas que se establecen de políticas:

El compartir en ambientes educativos, ha formado el imaginario en los niños con discapacidades, que son niños muy especiales, en el sentido que son iguales de importantes a los demás y que tienen derechos y deberes con las mismas posibilidades que sus compañeros, así como también un papel activo y participativo en la institución educativa.

Tanto para docentes como para los padres, se forma algún conocimiento de las políticas de inclusión escolar según el devenir de los hechos que se presentan en la labor o frente al derecho a la educación de los niños(as). Las políticas de inclusión son unas de las tantas políticas que se tienen que asumir o dirimir en el día a día. De igual forma es asumido por

las directivas del plantel y las autoridades locales y nacionales al delegar en los docentes de apoyo especializado la construcción de un proyecto institucional.

No se ha evaluado cómo se está desarrollando o se están cumpliendo las políticas de inclusión escolar, en procesos de: diagnósticos, currículos flexibles, acompañamientos y asistencias, con miras a implementar en él mejoras, ajustes e innovaciones que permitan crecer la institución en la educación que ofrece y en estrategias de desarrollo social.

Hay condiciones de accesibilidad pero no de adaptabilidad para el aprendizaje, faltan personas capacitadas que apoyen estos procesos en el colegio (equipo interdisciplinar de apoyo).

La educación en Colombia reconoce y legisla frente al programa de Inclusión Escolar, pero está muy lejos de gestionar para que esas mismas políticas se lleven a buen término en las instituciones educativas. Durante los siete años de funcionamiento en el colegio Saludcoop Norte, la inclusión escolar partió del devenir de los hechos y del trabajo de sus docentes, sin recursos definidos o estipulados, como también de la poca claridad, coherencia y pertinencia que la misma Secretaria Educación pretende con la educación inclusiva. Cito el caso de la enfermera que atiende los casos de discapacidad física permanente en la jornada mañana y que al interponerse un recurso para la atención de un niño de la jornada tarde, se pretende su traslado, desfavoreciendo a unos por intentar favorecer a otros. Una vez más se señala que no se cumple la resolución 2565. (2003).

Muchos niños llegan a la institución sin ningún papel que manifieste alguna dificultad de aprendizaje o discapacidad. En muchos de los casos los padres piensan que al hacerlo, se les negará el cupo y sólo después de estar en aula, si la profesora lo requiere lo presentan. Otros padres de familia no han podido desde sus medios, hacer que sus hijos reciban una atención

médica especializada para que les dictaminen cuál es la condición específica de su hijo(a). Las EPS no facilitan este proceso y se requiere de constancia en las diligencias, de tiempo y muchas veces de costos. Es así, que los padres deciden no hacerlo porque su trabajo se ve afectado y no pueden correr el riesgo de perderlo.

Este es un vacío presente en las políticas de inclusión, las familias y en especial las de bajos recursos, que tienen algún menor con necesidad educativa especial, no cuentan con la facilidad de atención especializada en su servicio de salud y no hay atención directa cuando la institución educativa lo requiere. Entonces los discursos de las políticas frente a esta situación no son diligentes, por el contrario truncan el proceso de inclusión y se vuelve una tarea casi que imposible para los padres.

Algo parecido sucede en el cumplimiento de las políticas, con el apoyo de recursos humanos y técnicos en casos de niños con discapacidades que requieren herramientas técnicas para lograr superar inconvenientes en desplazamientos, de limitaciones auditivas o visuales imposibilitando lograr la adaptación y aprendizaje de estos niños en las instituciones públicas. En I.E.D. Saludcoop Norte se han presentado niños con baja visión y audición solicitando el cupo, pero al reconocer que no tendrán ningún tipo de apoyo a su necesidad desisten de la idea de que su hijo(a) pueda acceder a una escuela inclusiva.

Desafortunadamente se ve un mayor impedimento en el cumplimiento del derecho a la educación cuando la discapacidad requiere del uso de material o ayudas técnicas que representa de dotaciones o costos en las instituciones, no hay condiciones para ellos de igualdad y equidad.

En cuanto al apoyo profesional, la Secretaria de Educación de Bogotá vinculó recientemente en la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, 33 profesionales de diversas disciplinas con la misión de hacer asesoría y acompañamiento en educación inclusiva a docentes de aula y de apoyo que lideran acciones diferenciales en los territorios de la ciudad de Bogotá. (Educación al día, 2014, V.24).

Esta tarea ardua y significativa que inicia la Secretaria de Educación es todavía insuficiente ante los 66.666 niños(as), jóvenes y adultos con Necesidades Especiales de Educación que son atendidos en los Colegios Distritales. (Educación al día, 2014, V.25).

Mientras se presente un desfase enorme en el porcentaje de estas dos variables; no queda claro cómo es que se ejerce el cumplimiento de las leyes sobre la inclusión educativa a las personas con discapacidad. Así mismo, del ritmo en el ejercicio de la implementando y desarrollo de algunas leyes después de 20 años de su publicación y divulgación, no se evidencia su impacto reconocido en la sociedad, este recae únicamente en las personas que de alguna forma están conectadas al tema de la inclusión.

Entonces la I.E.D. Saludcoop Norte en comparación con la Secretaria de Educación ha tenido un avance al diseñar el proyecto de inclusión escolar desde su propio contexto y sin ningún apoyo a nivel central durante los 8 años de funcionamiento. Esto evidencia la falta de coherencia y pertinencia en el discurso y las políticas de inclusión escolar en el contexto real de la institución pública. Así mismo, cada individuo de la comunidad educativa forma su propia opinión y concepto de institución inclusiva, de esta forma es poca la aprehensión y fortalecimiento de modelos pedagógicos incluyentes en el Proyecto Educativo Institucional.

En esta categoría se presenta el dilema que tiene la institución educativa frente a las políticas de inclusión escolar y la aprehensión de estas en el ambiente educativo; siendo que la escuela a través de la historia ha sido el principal agente socializador en manejar la inclusión, en sus comienzos atendiendo el derecho a la educación sin importar la condición social, después por género, hace algunas décadas atendiendo a las etnias - culturas y hoy en día la diversidad individual.

Entonces, por qué se hace tan difícil un proceso donde ya se debe tener cimentada algunas bases. Según Dyson y Milward (2000), los dilemas educativos hacen referencia a situaciones que generan alternativas de acción contrapuestas, ninguna de las cuales es completamente favorable o deseable. En nuestros sistemas educativos abundan los dilemas de este tipo. Por ejemplo, el dilema de atender y cumplir políticas públicas y el control de las mismas que debe ejercer la administración educativa o del desconocimiento de las mismas. En muchos de los casos, estas situaciones generan contravenciones o traumatismos en el día a día de la vida escolar. Pero también está la autonomía de las instituciones en generar todo un componente pedagógico para la puesta en práctica de esas políticas, la libertad para promover iniciativas innovadoras del conocimiento, participación y divulgación de las mismas, como también el crecer y construirse un discurso de la educación como comunidad educativa, es decir, tener la posibilidad de crear sus propias políticas inclusivas.

Estas políticas institucionales resuelven los dilemas educativos atendiendo una serie de factores que se presentan en la interacción dinámica: como son las concepciones o creencias implícitas de los actores educativos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidades. Los valores sociales y las ideologías mayoritarias presentes en el contexto escolar. La diferente influencia o “poder” que tienen los docentes, administrativos y padres (debido a

su estatus, antigüedad, cargo, etc.) entre sí. Como también de los recursos económicos, humanos, didácticos o tecnológicos que en cada caso, puedan estar especialmente relacionados con las políticas enunciadas, las cuales van directamente relacionadas con prácticas y la cultura inclusiva.

Proponer políticas institucionales, donde la inclusión tenga por objetivo romper todas aquellas acciones, situaciones y eventos que impiden aprendizaje y participación de todos los estudiantes sin importar su condición de vida, es tarea de la comunidad educativa que a su vez logra mediante la participación la aprehensión de una nueva educación en valores para la vida.

Estas políticas, a través de un procedimiento bien dirigido y coordinado, en el que se cuiden las relaciones y la comunicación, y se dialogue en profundidad para buscar argumentos de valor, serán buenos procesos en la construcción de la escuela inclusiva y tendrán un apoyo definitivo entre quienes las acuerden.

2. Prácticas que favorecen ambientes inclusivos:

Lograr la participación en las diferentes actividades institucionales y cumplir con los desempeños del currículo flexible propuesto para los niños de NEE, son prácticas exitosas frente a lo que la institución plantea en su proyecto de inclusión. Pero esto no se evidencia en todos los casos, ya que frente a la discapacidad auditiva, la institución no pudo ofrecer prácticas o algún tipo de apoyo que ayudara a romper las barreras de aprendizaje en la niña con hipoacusia, fue recibida y cuidada en el plantel educativo, la niña se estancó a nivel

cognitivo, porque no se logró optimizar la comunicación con docentes y demás estudiantes, repercutiendo esto en los procesos de aprendizaje.

El caso de hipoacusia, no tuvo en ningún momento un currículo que ayudara a superar barreras de aprendizaje e integración a la comunidad durante los tres años que permaneció en el plantel educativo, además con el transcurrir del tiempo se generaron conflictos en el aula y la relación de la madre de familia con la institución, hasta el punto donde la fonoaudióloga orienta sobre la necesidad de buscar en la zona de Usaquéen otra alternativa educativa que ayudara a su hija, lamentablemente no se encontró a nivel público ningún centro educativo pertinente a la necesidad de la niña, recurriendo a instituciones privadas que representan un costo, los cuales preocupan al acudiente el no poder cubrirlos.

Entonces qué hacer cuando no se cuenta con el apoyo suficiente para superar barreras en el ámbito educativo. Este es un factor de análisis que la institución debió retomar para evaluar y reflexionar sobre las políticas que en la primera categoría se enunciaron, siempre y cuando el plantel educativo tenga en claro, conozca y haya trabajado esta dimensión.

Los estudiantes son diferentes, con distintas formas de comunicación, con problemas de movilidad, con rasgos distintos, con capacidades diferentes. Ignorar en el aula esas diferencias supone negar a esos niños(as) y su derecho a aprender según sus necesidades, además en estas situaciones se transmite a los otros estudiantes una actitud pasiva y de indiferencia ante la diversidad.

El currículo escolar, no solamente el currículo flexible para casos de NEE, tiene que proporcionar oportunidades para que todos los estudiantes logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades. Lo que se enseña y aprende en la clase dependerá

de las características personales de cada alumno, de sus experiencias previas, valores y bagaje escolar, pero también de la dirección y el valor agregado que el docente y la institución pretenden de éste. Es así, que surge la parte de contacto o establecimiento de relaciones que exige el desarrollo del currículo, en donde el aprendizaje de todo lo remite a la dignidad humana, esto hace a la institución el mejor ente formador o educador.

Es así, como se podía trabajar procesos de inclusión frente al caso de la discapacidad por hipoacusia, desde un comienzo la institución debe mantener un contacto formativo con los padres de los niños de NEE, en el que se tenga en claro, qué es lo que se puede trabajar con cada caso y los apoyos que se requiere a nivel escolar y extraescolar. Este tipo de prácticas son las que fortalecen el proyecto institucional, esfuerzos que propenden en beneficio de las necesidades que se presentan. De alguna forma debe ser un objetivo o meta institucional, no solo enunciada desde el proyecto de inclusión escolar, sino desde el horizonte institucional.

Para hacer realidad un currículo de este tipo, debe alejarse de los planteamientos prescriptivos y rígidos, centrados en muchas ocasiones exclusivamente en libro. Se debe partir de la consideración de que cada niño(a) tiene su propia base de conocimientos, un ritmo de aprendizaje propio, diferentes expectativas e intereses, por lo que difícilmente, a través de una única forma de concebir la cultura (currículo planificado de forma rígida e idéntico) y a través de un único libro (por muy completo que sea) se puede considerar las peculiaridades de cada alumno. Según Arnaiz (2003), un currículo abierto a la diversidad de los alumnos no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, cultura o género. Ni tampoco es un currículo que incorpora

alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer, por ejemplo.

“Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que cada uno aprenda quiénes son los otros y que debe incluir, es un conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela” (2003, p. 131)

Una de las fallas o limitantes de los proyectos educativos es que se trabajan aisladamente, y las practicas o dinámicas que se implementen no tienen el suficiente impacto en la comunidad educativa ya que cada actividad resulta ser una colcha de retazos con poca aprehensión que deje aprendizaje para la vida en cada uno de los miembros de la comunidad. Y como plantea Echeita (2006), uno de los instrumentos básicos a la hora de plantearse cómo hacer realidad la inclusión es a través del enfoque, diseño y desarrollo del currículo escolar. Éste puede constituirse en un elemento favorecedor o, por el contrario, ser una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados estudiantes, así como un impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje, siendo para esto muy importante el compromiso y actitud de toda la comunidad educativa.

Es así, como el quehacer del docente y su proyección educativa es fundamental, en especial cuando la educación inclusiva motiva a la aplicación de pedagogías más estratégicas, innovadoras, cooperativas y ante todo humanistas. Pero qué hacer, ante en el esquema mental de un docente tradicional, que resalta el trabajo diferenciado ante la labor para con los niños de necesidades educativas especiales, implicando actividades distintas dentro del aula y un mayor esfuerzos por parte del docente.

El docente desconoce prácticas inclusivas, se siente sólo y poco apoyado para crear y desarrollar estrategias que propicien acciones y valores en la escuela inclusiva. Y los padres o acudientes se refieren al proceso de inclusión a la atención que la institución brinda a sus hijos, quieren el bienestar de ello, y sentir que la comunidad esté convencida que la integración es favorable para ellos.

No se manejan conceptos innovadores del derecho a la igualdad de todos y todas y del concepto de inclusión dentro del ámbito del aprendizaje cooperativo y colaborativo, que contemple las problemáticas de diversidad y diferencias individuales. Bajo interés para indagar sobre el tema y tampoco se dan espacios pedagógicos institucionales donde se aborden temas que tengan que ver con el proyecto de inclusión, donde se crezca a nivel individual y grupal. Por el contrario las experiencias que cada docente adquiera o viva quedan sin enriquecer a los demás o ser parte de un encuentro pedagógico.

Es interesante ver que los docentes reconocen carecer de herramientas de formación pedagógica y médica. Que les permitan comprender y atender de forma idónea y pertinente los diferentes casos de estudiantes con NEE, aunque sin embargo, hacen lo que pueden con lo que tienen.

Hay que acompañar o motivar al docente que ha sido formado en la escuela normal tradicional, pensado para niños(as) “normales”, a que experimente e innove en otras prácticas, donde no haya una sola forma de resolver las cosas, donde las actividades no sean estándar y donde cada estudiante pueda crear conocimiento y resolver situaciones, desde diferentes posibilidades, desde sus fortalezas y no desde sus discapacidades. Para permitirse ver lo enriquecedor de la diferencia. Esta es una enorme falencia en la inclusión educativa, más aún cuando se enuncia capacitación y acompañamiento a los docentes en los procesos

de inclusión en reglamentaciones como: Ley 115 de 1994, Decreto 2082 de 1996, Ley 715 de 2001, Resolución 2565 de 2003, Decreto 470 de 2007 y la Ley 1618 de 2013, entre otras.

El proyecto de Inclusión escolar de la IED Saludcoop Norte, es producto de un docente de apoyo especializado, la fonoaudióloga, a partir de los preconcepto que ella maneja de inclusión escolar y dado a conocer al personal de la institución, por ende en él se resalta la inclusión como la atención a los niños(as) de NEE y así, es reconocido por padres y docentes del establecimiento educativo. Este no está en relación directa con los procesos que se desarrollan en otras instancias como orientación escolar. No se dio el espacio para que la comunidad educativa participara en su construcción, perdiéndose una buena oportunidad de formar conocimiento, generar estrategias frente a sus objetivos y metas, y apuntar a buenas prácticas que beneficiaran a todos y todas frente al tema de inclusión educativa.

La idea de inclusión no significa solo acceder a un sistema sino transformarlo para satisfacer plenamente las necesidades individuales y colectivas de dicha población con el fin de generar así el espacio educativo ideal, que ofrece una gama de múltiples opciones de integración y que conlleva finalmente a la formación de una escuela para todos. Podríamos decir que el aula inclusiva debe adoptar conscientemente una postura anti-racista, anti-sexista, comprensiva e igualitaria, que potencie también la implicación y el compromiso de todos ante la diversidad y crear competencias ciudadanas comprometidas con la inclusión, para eliminar actitudes de indiferencia, abuso y maltrato como meta educativa que evidentemente debe abordarse desde aula.

3. Crecer en cultura.

De la apropiación de las políticas y de las prácticas que la institución trabaje o implemente, se dará el desarrollo de la cultura institucional frente a la inclusión escolar, por consiguiente, el nivel de profundidad con el que la comunidad se compromete en el desarrollo del proyecto o la aprehensión de este.

Avanzar hacia una comprensión más profunda de la cultura escolar es una necesidad de primer orden a la hora de poner en marcha mejoras e innovaciones en las instituciones educativas. Muchas de nuestras prácticas actuales obedecen a concepciones arraigadas en nuestras culturas que son necesarias revisar. El mantener una actitud reflexiva y evaluativa nos permite ahondar y analizar qué hacemos y para qué se hace, por ende el nivel de inclusión que se maneja a nivel local y nacional. Schein (2004) ha definido la cultura organizacional como *“un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas”*.

Al analizar los casos citados en esta investigación, se resaltan algunos hechos y circunstancias donde los estudiantes con NEE expresan vivencias favorables y desfavorables en su colegio. Parte de la historia con la institución es buenas, porque su discapacidad no ha sido limitante para seguir desarrollándose, como persona. Por otro lado la ausencia de cultura

inclusiva de algunos miembros de la comunidad, como los compañeros que en ocasiones los maltratan por su condición o algunos docentes con actitud de indiferencia ante los procesos de inclusión, dejan entrever ausencia de un trato acorde al reconocimiento de las diferencias y la convivencia con ellas, donde todos los niños(as) aprenden a integrarse y a relacionarse con estudiantes y personas de la comunidad sin ninguna discriminación.

Otro factor relevante que causa la ausencia de cultura inclusiva, es la situación del docente frente al poco conocimiento o información limitada de políticas y prácticas de inclusión educativa y la poca disposición frente al tema. De igual forma la participación pasiva en la construcción del proyecto de inclusión, siendo que en este recae la adaptabilidad y accesibilidad de la educación de la población de inclusión en el colegio. Por tal motivo, la implementación de prácticas que posibiliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, deben estar acorde a las vivencias y su consecuente respuesta dentro de la cultura inclusiva que gestiona la misma institución.

Al no ser la comunidad participe en la construcción del proyecto de inclusión educativa se crea resistencia a su práctica, al igual que la falta de compartir experiencias y conocimientos de otros centros educativos y sus proyectos de inclusión escolar. Así mismo, la clarificación del concepto sobre inclusión educativa con miras a una sociedad más justa con la diversidad y los discapacitados. En ámbitos de reflexión institucional la inclusión no constituye un tema que se trate con la frecuencia deseable.

El proyecto de inclusión se entiende como un anexo al Proyecto Educativo Institucional del colegio Saludcoop Norte, y sólo se desarrolla en los cursos donde hay niños(as) con NEE. No se toma, como un proyecto que posibilita el desarrollo de la institución, frente a los retos que tiene que enfrentar de formar personas que respetan y valoran la diversidad del ser,

mediante propuestas pedagógicas innovadoras, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para dar respuesta favorables y positivas frente a la diversidad y por ende a la cultura escolar de la inclusión.

En cuanto al apoyo de los padres en el proceso educativo de sus hijo(a) con NEE, está dado por la actitud e interés que se tenga, en la preparación o formación que ellos puedan conseguir para poder ayudarlos; hay que resaltar, que hay casos de analfabetismo o muy bajo nivel académico, como también, de indiferencia total frente a la condición de discapacidad de su hijo(a). La institución se limita a citar a padres para pedir seguimiento de diagnóstico médico, ofrece información sobre que educación beneficia más a los niño(a), rendir informe sobre el currículo flexible, pero no hay formación para padres, donde ellos tengan algunas bases que ayuden a fortalecer el aprendizaje y participación de los niños(a) en sus hogares, para que se apoye los procesos de la institución.

Por lo anterior, se evidencia un gran vacío en difundir valores que fortalezcan el ámbito o cultura inclusiva y su consecuente apropiación de toda la comunidad. Es así, que se presentan situaciones de discriminación, indiferencia, maltrato entre los estudiantes del colegio y falta de diligencia ante situaciones de accesibilidad a la educación por parte de docentes y directivos docentes, como la participación y apoyo de padres de familia.

La cultura y el “*ethos*” de la escuela es lo que hace que ella funcione. Es el alma de la escuela. La reflexión sobre la cultura inclusiva en la institución educativa, contribuye en cierta medida a revisar lo que la sociedad dice y hace con las leyes y reglamentaciones en la realidad, del interés por superar condiciones no dignas para sus integrantes.

La discapacidad en términos de NEE, comienza por la discapacidad cívica, al no participar, al no involucrarnos, al ser indiferentes o hacer caso omiso o reaccionar tarde o mal. Y que la integración de la diferencia sean políticas desintegradas o aisladas que no resuelven un problema que es complejo y que requiere una visión integral “vencer prejuicios”.

Un tipo de necesidad que podría tomarse como discapacidad social, son los niños(as) en situación vulnerable a causa del abandono, desprotección familiar, ausencia de modelos positivos de padres, indiferencia o descuido en el desarrollo emocional, en la alimentación y salud, los cuales no son tenidos en cuenta como de necesidades especiales, siendo que estos factores son los responsables para que no se logre un aprendizaje y desarrollo para la vida. Estos casos pasan dentro de la línea de la normalidad, en donde la exigencia o calidad educativa, se da en que deben responder a un nivel o promedio académico que el colegio exige que a su vez se mide con estándares en la localidad y la nación.

El cambio en las instituciones no puede ser por decreto, tiene que ser por convicción, formación y comprensión que la diferencia puede pensarse positivamente y no por déficit. En la medida en que se logre avanzar en los procesos de inclusión educativa, se logran cambios favorables en todos los involucrados, tanto en los niños, padres, docentes sin distinción alguna. No se debe pensar en quién no cumple o quién omite, sino en dónde va la responsabilidad y cómo se puede hacer lo mejor para aportar en la construcción de la escuela inclusiva.

A mediados de la segunda década del siglo XXI, la escuela tradicional se resiste a desaparecer, se ofrece aún la educación donde los estudiantes deben ajustarse a lineamientos establecidos y medibles en rangos homogéneos locales, nacionales e internacionales. Lejos está de respetar la individualidad y la diversidad, así se pregone lo contrario en las pocas acciones que se establecen hoy en día en los centros educativos, ya que se limita en demostrar con acciones sueltas el cumplimiento a la ley. Es por esto que las personas dedicadas a la educación, tienen el desafío de hacer lo mejor frente a los retos que se le presenten en favor de los niños(as), aún a pesar de las falencias presentes en las familias, en el sistema educativo y de lo comprometida que está la sociedad en los procesos de inclusión.

Los ciudadanos del futuro, tienen que marcar la diferencia frente a este tema, con mayor experiencia, mediante la labor educativa que se haga desde este momento. La inclusión en la diferencia, es la mejor oportunidad de crecimiento y consolidación de la humanidad. La convivencia en la diferencia hace que el prójimo sea aquel que se nos presenta. Los niños tienen aprendizaje social y humano cuando comparten con un niño discapacitado. Aceptar la diferencia es aprender a escuchar a los demás. La educación inclusiva es aprender a convivir, a coexistir con personas que son diferentes y enriquecernos a través de nuestras diferencias. Es así, como la inclusión educativa está tomando otras dimensiones y a nivel internacional el término de inclusión se deja de lado porque en cierta medida rotula y discrimina, para resaltar la necesidad de una educación abierta para todos donde las barreras de aprendizaje se deben romper en un esfuerzo de toda la comunidad educativa.

Fomentar la aceptación a la diferencia mediante actividades de promoción y sensibilización- aprender a vivir juntos. Promueve cambios en los colegios que propendan a una educación para alcanzar los objetivos de la EPT (Educación para Todos, 1990). Respecto a esto cabe citar a Sergio Bergman (2009) cuando dice:

El concepto de diferencia ha evolucionado, no en el sentido semántico, que conlleva a tener que tolerarnos en los espacios en el que se desenvuelve las personas, sino como el concepto de patrimonio universal de ser y hacerse humanos para aceptar la diferencia, ver al otro como igual, con el que puedo intercambiar y celebrar la diferencia en mi propia riqueza y forma de ser.

De igual forma los establecimientos educativos deben re-contextualizar el concepto de inclusión escolar, no solo limitarse a la atención exclusiva y por aparte de niños(as) con NEE, o de atender y dar cumplimiento a las políticas que se establecen en la medida en que sucedan situaciones que alteran las dinámicas institucionales, como tutelas u otros procesos. Como se ha citado en esta investigación, se debe trabajar en tres dimensiones “políticas, prácticas y cultura en educación inclusiva”.

ANEXOS

ANEXO 1.

ENTREVISTA A MADRE DE FAMILIA

E: Entrevistadora: Investigadora.

M: Madre de Familia: Nelly Rodríguez, de la niña Nicolle Pardo de NEEP del Colegio Saludcoop Norte

1. E: ¿Cómo ha sido su contacto con el Colegio Saludcoop (I.E.D.), en lo que concierne a su hija Nicolle?,

Sra. Nelly: Primero que todo, mi hija mayor salió de ahí, y fue la primera promoción que hubo de ese colegio, y ya después ingresó mi hija Angie y después también ingreso Nicolle. Nicolle no ingresó desde los cinco años porque ella tenía mucha Hipotonía y era bastante riesgoso porque los niños eran muy pequeños y otros más grandes y todos salen a correr y son bastante inquietos y por eso no metí a Nicolle a los cinco años. La metí primero a un colegio privado, pero pues por falta de fondos no pudo terminar el año allá, pero en este colegio ella tuvo bastante mejoría en cuanto a su hipotonía, después ya cuando yo vi que ella si se podía defender mejor y que podía entrar a ese colegio, entonces ya la matriculé para grado cero, pedí lo que es unificación de hermanos, fui directamente al CADEL y solicité el cupo.

2. E: ¿Cuál es el diagnóstico médico que tiene Nicolle?.

Sra. Nelly: Nicolle está diagnosticada con una hipoacusia bilateral severa, ese es uno de los diagnósticos lo que pasa, es que Nicolle tiene muchas cosas, ese es uno de los diagnósticos, el otro es que tenía mucha hipotonía la ha ido mejorando a medida que va creciendo, la ha ido mejorando, pues tiene bajo crecimiento y tiene como una media parálisis facial y es diferente el lado izquierdo del lado derecho, por así decirte, digamos que tiene la parte izquierda es un poquito más grandecita que la parte derecha, así es el riñón, bueno las parte internas de ella también muestran lo mismo.

3. E: ¿Cómo es la audición de Nicolle?.

Sra. Nelly: Bueno la audición de Nicolle, ella sin audífonos no nos escucha, la tenemos que gritarla para que ella nos escuche. Gracias a ayudas técnicas de la Alcaldía de Usaquén, nos regaló los audífonos y empezó a mejorar con eso y en el colegio empezó a mejorar. Después también le regalaron un FM, que también lo utilizamos se nos dañó, ahorita está en reparación pero no nos lo han entregado todavía y pues todas esas ayudas le han servido a Nicolle. Pero obviamente en la educación los temas, son mucho más difíciles, mucho más complicados año tras año, entonces se empezó a ver la quedada de Nicolle. Se empezó a quedar a quedar, empezó a tener problemas con los compañeritos porque ella ya empezó a necesitar ayuda... oye qué dijeron, o ayúdame o ven copio. Y le tenían siempre las profes o fueron muy amables “la profe Consuelito”, ella le tenía siempre que una nana, entonces la nana de Nicolle, era la que le ayudaba, pero no creas, que a medida que ellos van creciendo como que se van independizando, como que van haciendo como su mundo aparte, por así decir, y ya Nicolle empezó fue a molestarles y obviamente, si Nicolle está en una clase y no entiende algo le va a preguntar o le va a decir a la niña que tiene al lado o a la nana, qué fue lo que dijeron, que qué, ella tiene que dejar de poner atención, distraerse y explicarle a ella, entonces como que todo eso empezó a formar como cierta rivalidad o una cierta indisposición de las otras niñas con Nicolle, eso por un lado, por otro lado, también desgraciada mente, no creo que todos los profesores tengan esa capacidad, esa educación como para manejar niños que tengan discapacidades, así no sea solamente como la de mi hija que es hipoacusia bilateral severa, sino de pronto con otros diagnósticos; de todas formas es bastante complicado para un profesor que no ha tenido formación especial para niños especiales que la maneje a cabalidad.

4. E: ¿Cuál es su opinión del proceso de inclusión del colegio Saludcoop, en el tiempo que estuvo Nicolle en la Institución?.

Sr. Nelly: Pues yo creo que es muy bueno, es bastante, bastante bueno. Por qué? Porque yo me negué siempre llevar a mi niña a un sitio de niños especiales y pues desgraciadamente no me había enterado que había un sitio especial para niños sordos, que eso ya es otra cosa, sino que uno ni sabe de sitios para niños especiales, pero que allá usted va a encontrar niños autistas, niños con síndrome de Down, niños con discapacidades todavía mucho más notorias que con la de la niña. La niña uno la mira y pues no se le nota nada, no le ve uno nada, entonces no me parece muy bueno para un niño, el crecimiento de él como persona, no me

parece bueno que un niño especial así sea con cualquier discapacidad se lleve a un sitio donde hay de todas clases de niños, no lo creo conveniente. Al contrario, creo que un niño como Nicolle, adelantó muchísimo en este colegio, en el colegio Saludcoop, ella aprendió muchísimo, obviamente hay profesores, y ojalá que sigan estando ahí, muy muy especiales con Nicolle. Y los niños que tiene algún problema, me explicaban y me decían, que la forma de calificar a Nicolle no era igual a la de todos los otros niños, pero igual ella tenía que dar avances para poder avanzar. Y Nicolle avanzó bastante, ella sabe leer, escribir, sabe sumar, restar y multiplicar, de pronto que ella llegue a una evaluación y los nervios no la dejan y no lo puede hacer a cabalidad; pero yo con concepto de mamá, yo la veo aquí como funciona ella, que le pongo sus tareas, ella las hace sabe sumar, restar, multiplicar, dividir sabe leer. Lo más notorio de Nicolle y creo que es de todos los niños sordos, que ahora tengo conocimiento, es que ellos no saben redactar a ellos se les dificulta muchísimo el redactar, el tratar de hacer algo coherente, con coherencia y cohesión, no lo pueden hacer. Y creo que no solamente es el caso de mi hija, sino de muchos quienes tienen este problema.

5. E: ¿Considera que el colegio gestiona actividades para disminuir las prácticas discriminadoras, dentro de la misma Institución?.

Sr. Nelly: No, la verdad no las vi, que ellos gestionen como reuniones, talleres o algo así?

E: Si, que el colegio haga gestión, para que se disminuya la discriminación entre los estudiantes?

Sr. Nelly: Pues no, la verdad no me di cuenta, o si lo hicieron no me enteré, pero no creo que no, falta bastante en cuanto a esto, porque por lo menos yo me hubiera dado cuenta, pero no vi que hicieran algo así.

6. E: ¿En algún momento, se sintió acogida por la Institución Saludcoop Norte?.

Sr. Nelly: Si, claro que sí, a mí no me pusieron mucho problema con Nicolle para ingresarla allá. Y algo muy bueno que están haciendo, es que ya le consiguieron enfermera a los niños que no manejan esfínteres, la doctora María Teresa excelente, ella se preocupó, o sea, ella se apersona de cada caso de una manera tal cual que yo estoy muy agradecida con ella, ella lo trata de encaminar a uno por donde mejor le sirve al niño, así no sea en esa institución, sino se preocupa más por niño y por la atención que debe primar para el niño. Entonces ella me guio de manera muy muy a cabalidad, muy buena con respecto a Nicolle.

7. E: Desde su punto de vista, ¿cree usted, que todos los docentes consideran a los estudiantes igual de importantes?.

Sr. Nelly: No, yo creo que pecamos todavía mucho en eso, desgraciadamente creo que siempre va como el favoritismo a algunos chicos, como que los que mejor responden o los que mejor saben, son los que más atención reciben de los profesores y debería ser al contrario, a mi parecer, debería ser al contrario, de que un niño que tenga dificultades es que más necesita de un profesor, de la guía y del acogimiento, es el que más necesita y desgraciadamente ya lo empecé a notar con Nicolle, apenas ingresó al grado quinto, empecé a darme cuenta de esto, que los profesores, o sea que el profesor que yo le comento, mejor no digamos ni el nombre ni nada, sino, una persona que fue muy brusca con Nicolle, no la supo ayudar, no se la supo ganar, entonces ella para defenderse fue volverse agresiva, y todo esto empezó cada día cada día más, es que solamente con la forma de calificar de un profesor, el profesor te califica a ti en media hoja completa, y yo le mande notas al profe: no es necesario que me mande una calificación tan grande, pues qué pena con usted que si hace algo pequeñito, cuidamos el planeta, yo veo la nota y no hay ningún problema, pero no, el antes con más ganas hace todo el chulo de la hoja completa si la puede gastar, y así, entonces Nicolle le cogió bastante fobia.

8. E: ¿Usted conoce las políticas sobre la inclusión escolar?, ¿Qué políticas existen respecto a la inclusión escolar?, Algunas? o ha escuchado?.

Sr. Nelly: Si, si hemos escuchado, igual en los taller que dan en el colegio antes de la entrega de calificaciones hablaban mucho, o sea eso se hablaba, se hablaba mucho de lo que era inclusión. Pero de que se hable a que se cumpla, que tengan la capacidad de pronto los profesores de hacerla, difícil, es que yo veo que si hay un niño sordo necesitaría obligatoriamente una persona de que sepa señas o alguna otra forma de enseñarle a ese niño.

9. E: Y por ejemplo, ¿Cuál es la que usted cree que tiene más importancia, alguna que usted diga, mire yo escuche que esta política de inclusión escolar es la que más pertinente es, por lo que yo viví con Nicolle, alguna que haya escuchado, o solo lo que le ofreció el colegio?

Sr. Nelly: lo que me ofreció el colegio, pero no se me viene así alguna como específica, específica no ninguna.

10. E: Y de las evaluaciones que le hacían a Nicolle. Usted vio, ¿cómo la evaluaban, y si esas evaluaciones le servían a ella, en los procesos de aprendizaje y participación?

Sr. Nelly: Yo creo que para ella, No, porque, o sea lo que pasa es que Nicolle lee, pero no entiende mucho lo que ella lee, entonces le daban la hoja tome, yo asumo no, asumo que le daban la hoja como a todos los niños, si, y eso era lo que decía el profesor, es que ella, tiene que ser evaluada como todos los niños, esa era la respuesta de él, ella tiene que ser evaluada y responder como todos los niños, entonces obviamente ella empezó a recibir su hoja, y obviamente ella sabe leer, pero no sabe entender lo que le están diciendo, lo que le están pidiendo, entonces necesitaba de la ayuda de alguien que le dijera o le explicara y yo sé que la niña podía responder muchas cosas, obviamente no todo porque el aprendizaje de ellos es mucho más lento, creo que la evaluación para ellos debiera ser mucho más gráfico, la educación de esos niños debe ser mucho más gráfico, de láminas, creo que sería mejor para un niño con problemas auditivos o de pronto con otros problemas.

11. E: ¿Cuándo su hija ingresa por primera vez a la Institución, se le brindaron herramientas adecuadas para su proceso de adaptación?

Sr. Nelly: no ella entró como una niña más, no tuvo nada especial, de pronto cuidado de las profesoras, de pronto un poquito de cuidado, pero algo personal de las profesoras, pero así que ella haya sido algo muy especial, que de pronto los tuvieran en otro lado, no, a ella le pegaban, le tiraban balonazos, llegaba aquí llorando, no, no igual que todos los niños, que eso hasta bueno es, porque ellos tienen que aprender a defenderse a convivir en un mundo real.

12. E: ¿Conoce de algunos mecanismos o herramientas didácticas especiales que le hayan aplicado a Nicolle, para lograr una accesibilidad a la educación?

Sr. Nelly: ¿Herramientas?, No, de pronto las que nosotros pudimos conseguir, que fueron los audífonos y el FM, y muy amablemente los profesores usaban el FM cuando nosotros lo enviábamos, lo utilizaban, pero en sí el colegio, el colegio no, o de pronto alguna clase por audífonos, no, grabada o pregrabada no.

13. E: En los cursos en los cuales estuvo Nicolle, ¿Conoció de otros niños de NEE, que estuvieran en el aula con ella?.

Sr. Nelly: Pues está Yuber, el chiquitín, que él también tiene parálisis facial y que también tiene un poco de problemas, también tiene hipotonía, él como que entendía más que Nicolle, él se adaptó más fácil que Nicolle, o sea, no era tan difícil para él, no son tan difícil las clases para él.

14. E: ¿Considera que la atención dada por los profesionales de apoyo de la Institución Educativa, fomentó el aprendizaje y la participación de su hija?, como la fonoaudióloga, la orientadora, otras personas que le apoyaran, a parte de los docentes.

Sr. Nelly: Si, la Doctora María Teresa, ella fue muy especial y preocupada con el caso de Nicolle, pero más personas que haya tenido de apoyo, no, o algo así no, solamente la fonoaudióloga.

15. E: ¿En algún momento, ella tuvo asistencia por otras entidades de la localidad de Usaquén, como el hospital o las fundaciones que atienden los casos de inclusión en los colegios distritales?, ¿se conectaron contigo o con la Institución?.

Sr. Nelly: Por parte de la Alcaldía me dieron los audífonos y el FM, por las Ayudas técnicas, se llama esto y eso también viene por la Alcaldía de Usaquén, pero del colegio no.

16. E: ¿Y fundaciones u Organizaciones de Usaquén privadas que le hayan ofrecido ayuda para el caso de Nicolle?.

Sr. Nelly: No, Señora, la doctora María Teresa me daba algunas herramientas, y me decía, baya aquí y toque puertas, pero no, siempre todos cobraban, digamos las terapias que es lo más necesario para Nicolle, cobraban las terapias, cobraban todo, en la Universidad Nacional también, uno que queda en Lijacá también, no tenía uno que pagarla las consultas.

17. E: ¿Cómo conclusión, como mamá y acudiente de Nicolle, explique por favor, ¿cuáles fueron las razones de peso, para retirar la niña del colegio Saludcoop, estando en el grado quinto, y llevarla a centro educativo en el que está ahora?

Sra. Nelly: Las razones de peso, lo más importante, pues como la tranquilidad de la niña, el avance que yo empecé a ver, no avance, como que se estancó, porque ya se le dificultaba muchos los temas, eran mucho más complejos.

18. E: ¿El estar rotando los profesores de quinto?, porque en quinto no es un profesor en el aula, sino que hay cuatro o cinco.

Sr. Nelly: Eso, eso también fue bastante traumático para Nicolle. Porque no todos los profesores conocían a Nicolle, algo que falta muchísimo en los colegios distritales o en cualquier colegio, no en este momento en el colegio distrital en el que estuvo Nicolle, es que digamos, no se dice o yo no sé, o estaré equivocada, no se dice o no se comenta a los profesores el problema que cada niño tiene, que se haga una reunión, digamos diciendo, oiga mire yo manejé a esta niña de tal año hasta tal año, y la manejé así, no la conocen y ellos llegan ciegos a tratar con niños especiales que no conocen, que no saben cómo hay que enseñarles, en cambio deberían de aprovechar esos años anteriores que han tenido profesores y decir, oiga venga, dígame usted, cuénteme usted cómo hay que llevar esta niña, así como se rotula un niño cansón y agresivo, también se debería rotular un niño especial con alguna necesidad, sería bueno rotularlo y decir, bueno esa niña aprende así, aprende aza, a ella le gusta trabajar sola, le gusta trabajar con esta persona, le gusta trabajar con aquella y todo eso haría más ameno el sitio para los niños que tengan problemas, sería más favorable para ellos.

19. E: Y para terminar Señora Nelly, ¿En este momento dónde está estudiando Nicolle?

Sr. Nelly: Empezamos el proceso con la doctora María Teresa, la fonoaudióloga del Colegio saludcoop Norte y con el Colegio ICAN, hay un proceso, le hacen cinco clases de evaluaciones, toca pagar la primera cita, eso no importa, y lo que lo ponen a uno a pensar, es que, ellos dicen, tenemos que hacer un proceso de evaluación, dependiendo de las capacidades y del problema de Nicolle, Decidimos si nosotros, ICAN, que es una fundación especial para niños sordos, es un colegio campestre que queda vía a Chía-Cajicá, entonces nosotros evaluamos si ICAN le va a servir realmente a Nicolle y pues como la evaluaron psicólogos, la evaluaron en el salón, con compañeros, en el parque. Entonces ella tiene que ir una semana y no la cobran, gratuitamente ella tiene que ir y ahí la evalúan, después de todo eso hacen el estudio y le dicen a uno si sí, o si no, gracias a Dios Nicolle si pasó, ese fue el proceso.

20. E: ¿En este momento ella está integrada en aula, con más niños? Y ¿cómo son los compañeros, las compañeras?

Sra. Nelly: Si, la mayoría, yo me atrevería a decir que más o menos el 80% son con problemas auditivos. Algo muy bueno también y muy efectivo, es que están separados los niños que son sordos profundos, que tienen clase con señas, con profesores exclusivos para

ellos y los niños que hablan algo como Nicolle que ella trata de hablar, hay cosas que no se le entienden pero ella hablan, entonces a ellos los esfuerzan a que tienen que hablar, y las clases de ellos son habladas, lo que pasa es que tienen otras estrategias, como yo le día, veo que hacen mucho a base de imágenes, que hacen muchos talleres entre todos, tienen unas materias como trabajo de grupo, tienen formación empresarial, tienen muchas materia que ayudan que el niño se involucre en un mundo real, ellos trabajan mucho en grupo y también individualmente. Y las evaluaciones, creo que las califican como un niño normal, y obviamente en algunas le va bien y en otras regular, pero creo que les hacen una asesoría para que ellos contesten. Pero le ha ido bien ella está muy contenta, obviamente hay niños con la misma dificultad y se siente más identificada.

21. E: ¿cuántos niños hay en el aula de Nicolle?

Sra. Nelly: En el aula de Nicolle, hay 18, a diferencia de Saludcoop, halla hay como 36-40 niños, eso es también que se nota, que un profesor no va a poder dar para tantos niños, o sea, no es echarle la culpa al profesor, es que es complicado, el distrito mete 40 niños, 42 hasta 45 niños en una aula y un profesor. El colegio Saludcoop que tiene niños especiales y que está trabajando con la inclusión, el distrito debería de brindar un profesional de apoyo, teniendo en cuenta las dificultades o los niños con NEE.

E: Sra. Nelly muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 2

ENTREVISTA A DOCENTE

E: Entrevistador.

D: Docente del Colegio Saludcoop Norte: Yolima Martínez

Mil gracias, por su colaboración en el desarrollo de la investigación sobre la escuela inclusiva:

- 1. E: ¿Cuál es su opinión sobre los procesos de inclusión de Saludcoop Norte?, ¿qué concepción tiene sobre la inclusión Escolar en esta Institución?.**

D: Los procesos de inclusión que se adelantan en el Colegio son apoyados por la fonoaudióloga, quien a través de un diagnóstico previo, identifica la dificultad, para de esta

forma acompañar el proceso del niño en el aula de clase y buscar siempre la integración del mismo. El Colegio cumple con lo estipulado en éste sentido pero le hace falta más personal de apoyo para éstos niños, ya que ellos requieren de una atención personalizada, continua y especial.

2. E: ¿Considera, que el colegio Saludcoop Norte gestiona actividades para disminuir la discriminación y las prácticas de segregación en los niños de NEE?

D: El Colegio brinda oportunidades a todos los niños que se encuentren con alguna dificultad especial y brinda apoyo terapéutico, psicológico y de acompañamiento en el proceso de aprendizaje para alcanzar mejores resultados y apoyarlos, a pesar de que sólo cuenta con una fonoaudióloga, ella hace todo lo que éste a su alcance para dar cumplimiento a los requerimientos de la Secretaría de Educación con respecto a éstas políticas de inclusión.

3. E: Desde su punto de vista, ¿conoce algunas políticas que tengan que ver sobre la inclusión escolar?

D: No las he leído específicamente, pero tengo conocimiento de que hay políticas que conducen a resaltar el derecho y las oportunidades que tienen los niños que poseen alguna dificultad en su aprendizaje y que se les debe dar prioridad en su atención e integración escolar.

4. E: ¿Cree que el colegio trabaja sobre el conocimiento de políticas de inclusión escolar?

D: Si, allí se cumple y se siguen al pie de la letra las políticas estipuladas por el Ministerio de Educación al respecto y todas las que beneficien a los niños, niñas y adolescentes

5. E: Dentro de las condiciones que presenta la Institución, ¿se manejan herramientas, algunos recursos y estrategias didácticas o prácticas para brindarle más accesibilidad a las personas con discapacidad?

D: En cuanto a la parte de acompañamiento se encuentra con personal especializado al respecto como es la fonoaudióloga, aunque ella no da abasto con todos los casos que ingresan, pero hace todo lo posible por brindar apoyo terapéutico buscando entidades que le colaboren, realizando diagnósticos y acompañando a los docentes en el seguimiento y aplicación de actividades especiales a los niños incluidos. En cuanto a la parte física el colegio cuenta con rampas para el acceso en sillas de ruedas y un baño para discapacitados.

6. E: ¿Cuál es su opinión, frente a la inclusión escolar en Colombia?

D: Que es una buena oportunidad para que los niños con alguna dificultad en especial puedan integrarse con los demás niños y desarrollar otras habilidades, pero que se necesita más personal especializado para el control, orientación y mejor acondicionamiento de éstos niños, ya que ellos requieren de una atención más personalizada y de adecuar muchas y diferentes actividades que le permitan un mejor desarrollo no solo cognitivo, sino físico y emocional, que para un solo maestro es imposible brindarle todos éstos beneficios, ya que tiene a su cargo 40 estudiantes más, que requieren de su atención también

7. E: ¿Cree, que lo que se está viviendo en los colegios distritales, frente a la inclusión educativa, es lo más apropiado para dar cumplimiento a las políticas y a la atención a la población de NEE?

D: No , porque se están incluyendo a un gran número de estudiantes con necesidades especiales, pero no se aumenta el número de especialistas para apoyar éstos procesos, lo cual hace más difícil el desarrollo del proceso educativo y genera una carga laboral excesiva y a su vez no permite brindarle la inclusión que realmente necesitan estos estudiantes, en conclusión se están integrando los niños pero sin los recursos indispensables para buscarles un mejor futuro, sólo por dar cumplimiento a unas políticas.

BILIOGRAFIA:

Álvarez, A. (1995)...y la escuela se hizo necesaria. Ed. Magisterio, Bogotá, Colombia.

Álvarez, A. (2009) Relación Escuela-Ciudad. Universidad Pedagógica Nacional.

---.Historia de un oficio. Universidad Pedagógica Nacional.

---.Políticas educativas, debates y tendencias contemporáneas. Módulo de trabajo: Maestría en desarrollo educativo y social CINDE

Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe

Bergman S. (2009). Celebrar la diferencia. Argentina.

Birch. (1974) Discusión conceptual sobre el término “integración escolar” traducción: Arturo Barraza Macias Ed. Universidad pedagógica de Durango, España.

Booth, T. y Ainscow, M (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for Inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Cardozo, M. Martin S. (2013). Proyecto de atención a niños con necesidades educativas especiales permanentes, innedito, IED Saludcoop Norte.

C.A.R.E. /U.E.A. (1994) Coming to terms with research. An Introduction to the Language for Research Degree Students. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. U.K.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1994), Observación General No. 5, relativa a los derechos de las personas con discapacidad, 11- periodo de sesiones, Doc. E/1995/22, párrafo 9.

Convención de los derechos de los niños. (1989) Adoptada por la asamblea general de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre del mismo año.

DEE: Dirección de Evaluación de la Educación. (2012). Secretaria de Educación Distrital Bogotá D.C. Sistema de Evaluación Integral para la Calidad. SEICE, Localidad de Usaquén. Páginas 10,18

Díaz A. Herrera L. Vasquéz F. (2010) Institucionalidad educativa relatos entre el pasado y el presente, Línea de investigación en educación, *Revista Altheia*, V.1, UPN-CINDE, Bogotá, Colombia. 2010.

Dilthey, W. (1900) El origen de la hermenéutica, Ed. S.XXI.

Dooley, L. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing in Human Resources*, UK.

Dyson, A. & Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champan Publishing.

Educación al día, (2014), “*Más profesionales para garantizar la inclusión educativa*” V. 24. Ed. SED. Oficina asesora de comunicación y prensa

Educación al día, (2014), “Educación incluyente” V. 25. Ed. SED Oficina asesora de comunicación y prensa

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Elliot, J. (2004). El cambio educativo desde la investigación acción. Ed. Morata.

Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (1986) Educación como practica de libertad. Ed. Alianza

Gadamer, H. Verdad y método, (2002) Ediciones Sigueme, traducción: Gutierrez B. Madrid España.

Garcia A. (2002) Acerca del análisis documental. Ed. U. Barcelona, Barcelona, España.

Giné, C. (1996), “La evaluación psicopedagógica” y “la identificación de los apoyos necesarios a lo largo del proceso educativo, fin último de la evaluación psicopedagógica”, en “La evaluación psicopedagógica: Un modelo interactivo y centrado en el currículo”, *Primer congreso iberoamericano de educación especial*, (organizado por el Ministerio de Educación, Chile, Viña del Mar, del 21al 23 de agosto), Universitat Oberta de Catalunya.

Gvirtz, S. (2007) La educación ayer, hoy y mañana. Ed. Aique Educación.

Herrera, J. (2009) Enfoque hermenéutico en ciencias sociales. Módulo para el taller de maestría en desarrollo educativo y social, CINDE- UPN 21, Bogotá, Colombia.

Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1994) Data Management and Analysis Methods, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994) (Eds.) *handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 428-444.

Kaufman. T. (1986) "Meso-America as a Linguistic Area", Vol. 62, No.3.

La Integración Educativa de Los Niños y Niñas con Discapacidad. (2004). *Una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. (Serie de Estudios Especiales DESC). Defensoría del Pueblo. Colombia. P 19/40/42

Latorre B. A. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. GR92, Barcelona, España.

León, O. G. y Montero, I. (2002). Métodos de investigación en Psicología y Educación. Ed. McGraw-Hill, Madrid, España.

Ley 115 (1994) Ley general de educación. Ed. Magistero. Bogotá - Colombia

Merriam. (1988). Estudio de caso en la educación: un enfoque cualitativo .San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M.B. y Huberman, (1991) A. M. Analyse des donnés qualitatives. Recueil de Nouvelles. Paris, De Boeck Universite.

Naciones Unidas, (1971) Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, adoptada por la asamblea General en su Resolución 2856(XXVI) de 20 de diciembre de 1971.

Naciones Unidas, (1975) Declaración de los Derechos de los Impedidos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 3447 (XXX) de 9 de diciembre de 1975.

Naciones Unidas, (1995) Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General No 5, relativa a los derechos de las personas con discapacidad, 11º periodo de sesiones, 1994, Doc. E/1995/22, párrafo 5

Naciones Unidas, (1993) Normas Uniformes sobre l Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, anexo de la Resolución 48/96 de la Asamblea General de 20 de diciembre del mismo año.

Neiman G. y Quaranta G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. Ed. Gedisa.

Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Pérez. S, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de los datos. Ed. La Muralla. Madrid, España.

PEI: Proyecto Educativo Institucional Saludcoop Norte. (2013)

PANEE: Proyecto de Atención a Niños con necesidades Especiales Especificas. (2013) IED Saludcoop Norte. (inedito), Bogotá – Colombia.

Ruiz O. (1991) Metodología de la investigación cualitativa, Ed.Deusto.

Reimer E. (1976) Three weeks in the life a utopia, Ed. Catholic University, Puerto Rico

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, p.85.

Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 82 (4), 327-333. USA.

Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Stake. R. (1994). "Case Studies", en N. K.Denzin e Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*.Sage.

The Art of Case Study Research. (1995) Ed. Sage. California, USA.

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed .Gedisa. Biblioteca de Educación. Barcelona, España.

Walker, R. (1989) *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Morata. Madrid.

Warnock R. (1978). Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people. Her Majesty's Stationery Office. London, p 82.

W. Wolfensberger, (1975) "ThePrinciples of Normalization in Human Services", en Husen, Torsten; T. NevillePostlewaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 8, Barcelona, Editorial Vicent-Vives.

Yin, R. (1994).*Case Study Research. Design and Method* (2 ed.). Ed. Sage, California, USA.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Investigación Etnográfica Investigación-Acción*. Argentina. Brujas.

REFERENCIAS DE INTERNET:

ACUERDO 137 DEL CONSEJO DE BOGOTÁ (2004) Recuperado en 2013 en:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=15551>

AINSCOW, BOOTH & DYSON (2000) Index for exclusión, Recuperado en 2013 en:
http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACION DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRMINACIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2002). Recuperado en 2013 en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, CONVENCION INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DIRECCION DE INCLUSION E INTEGRACION DE POBLACIONES SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTÁ (2014). Recuperado en:
<http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Educacion%20Incluyente.pdf>

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (1994), siendo aprobada por representantes de 92 gobiernos en Salamanca, España, en 1994. Recuperada en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, (1991), Asamblea nacional constituyente, Recuperada en 2013, en:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

CORTE CONSTITUCIONAL (1999) Sentencia T-620 de 1999. Recuperada en:
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/T-620-99.htm>

CORTE CONSTITUCIONAL(1999) Sentencia T-513 de 1999. Recuperada en:
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/T-513-99.htm>

CORTE CONSTITUCIONAL (2000) Sentencia T-1482-2000. Recuperada en:
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-1482-00.htm>

CORTE CONSTITUCIONAL(2012), Sentencia T-031 2012. Recuperado en:
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-031-13.htm>

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS (1990) marzo Jomtien, Tailandia. Recuperada en:
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, (1959), recuperada en:
<http://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

DECLARACIÓN DE SALAMANCA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (1994), Recuperada en
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

DECRETO 1860 (1994): Recuperado en 2014 en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-72061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

DECRETO 2082 (1996): Recuperado en 2013 en:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>

DECRETO 816 (2001): Recuperado en 2013 en:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4409>

DECRETO 470 (2007): Recuperado en 2013 en:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>

DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, (1999) aprobada en la primera sesión plenaria en la ciudad de Guatemala, Guatemala, celebrada el 7 de junio de 1999. Ratificada por Colombia mediante la Ley 762 de 2002. Recuperada en:
<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN DAKAR, SENEGAL (2000):
Recuperado en: www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

INFORME MUNDIAL SOBRE LA DISCAPACIDAD (2008) O.M.S (Organización Mundial de la Salud) Recuperado en 2013 en:
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

INTEGRACIÓN SOCIAL (2013) Recuperada en:
<http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/proyectosbogotahumana/721%20Atencion%20integral%20a%20personas%20con%20discapacidad,%20familias%20y%20cuidadores%20cerrando%20brechas.pdf> Secretaria de integración social.

IRIS (Proyecto). Página web. Recuperada en 2013 en: <http://www.duto.org/>

JAL (2013) Juntas de acción local. Recuperado en:
http://www.usaquen.gov.co/index.php/descargas/cat_view/35-JAL-2013-1016

LEY 361 (1997) Recuperada en 2013 en:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>

LEY 364 (1996). Recuperada en 2013 en:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1996/ley_0324_1996.html

LEY 1145 (2007). Recuperada en 2014 en:
<http://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/Sistema%20Nacional%20de%20Dis capacidad.aspx>

LEY 1346 (2009). Recuperada en 2013 en:
http://pujportal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/vice_medio/asist_bienestar/pdf/Ley_1346_de_2009_aprobacion_convencion_UNU.pdf

LEY 1618 (2013). Recuperada en 2014 en:
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

METAS EDUCATIVAS 2021, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, (2008). Recuperado en: www.aei.es/metas2021/todo.pdf

NARC (National Assotiation of Retarded Citizens) web page, Recuperada en 2013 en:
<http://www.thearc.org/page.aspx?pid=2342>

ONU: Organización de las Naciones Unidas, (1993) Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, anexo de la Resolución 48/96 de la Asamblea General del 20 de diciembre de 1993. Recuperado en 2013 en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>, Normas Uniformes.

PIDESC (1975) COMITÉ DE DERECHOS ECONOMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (Comité PIDESC), Observación General N° 3, La índole de las obligaciones de los Estados Partes (párrafo 1 del artículo 2 del Pacto), Documento E/1991/23. <http://eprints.ucm.es/15024/1/T33707.pdf>

PLAN DE DESARROLLO DE BOGOTA- BOGOTÁ HUMANA (2012) Gustavo Petro, alcalde mayor de Bogotá. Recuperado en 2013 en:
<http://www.bogotahumana.gov.co/index.php/component/content/article/11-plan-de-desarrollo/410-lan-de-desarrollo-bogota-humana-2012-2016>

PLAN NACIONAL DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Secretaria de integración social, Bogotá humana. Recuperado en 2013 en:
<http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/proyectosbogotahumana/721%20Atencion%20integral%20a%20personas%20con%20discapacidad,%20familias%20y%20cuidadores%20cerrando%20brechas.pdf>

PLAN SECTORIAL DE EDUCACION BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA, (2004 – 2008) Recuperado en 2014 en:

http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/plan_sectorial_2004_08.pdf

PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN (2008-2012), Educación de Calidad para una Bogotá Positiva. Recuperado el 10 de Agosto de 2013 de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECRETARIA_EDUCACION/PLAN_SECTORIAL/PLAN%20SECTORIAL%20EDUCACION%20DE%20CALIDAD%202008-2012.pdf

PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN (2012-2016) Educación más Humana, recuperado en 2013 en: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/proyectos%20de%20inversion/2013/junio/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf

PROTOCOLO DE SAN SALVADOR, (1988). Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, (Adoptado en El Salvador, el 17 de noviembre de 1988, en el decimotercero período ordinario de sesiones de la Asamblea General) Recuperado en 2013 en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

RESOLUCIÓN 2565 (2003). Recuperada en 2013 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

SED: (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá). Página web. Recuperada en 2013 en: www.sedbogota.edu.co

SEICE . Sistema de Evaluación Integral para la Calidad de la Educación. 2011 y 2012. Secretaría de Educación de Bogotá (SED) Recuperada en 2013 en: <http://www.sedbogota.edu.co/evaluacion/index.php/informacion-de-interes>.

TOMASEVSKI, Katarina. (2004) Indicadores del derecho a la Educación, (Universidad de Lund, Suecia) Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la Educación. 2004. Recuperado en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf>

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca, Recuperada en 2013 en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

USAQUEN (2013) página web de la localidad. Recuperada en: http://portel.bogota.gov.co/portel/libreria/php/x_frame_detalle.php?id=40475 origen de la palabra Usaquén.