



Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?¹

NILVA ROSA PALACIO PERALTA²
NOTA³

Resumen

El propósito del presente artículo se centra en exponer los principales hallazgos y resultados de la investigación titulada “Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?”, la cual tuvo por objeto develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín; para ello, se partió del reconocimiento de la normatividad del servicio educativo colombiano; de igual forma, se describieron las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en tres instituciones educativas del municipio de Medellín; además, se referenció el desarrollo de la normatividad de inclusión educativa, desde los docentes y directivos docentes; y por último, se explicitaron los elementos potenciadores e inhibidores de la relación dialógica entre la normatividad y la actitud de los docentes y directivos docentes frente a la inclusión escolar. Precisamente, la relación dialógica que se establece en la presente investigación tendrá como categorías centrales la normatividad y la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa, para efectos de lo cual la normatividad será considerada como el conjunto leyes, decretos o resoluciones vigentes que orientan los procesos educativos de cada uno de los grupos nombrados como vulnerables, siendo el conocimiento de la misma lo que se pretende en relación con la actitud de los docentes y directivos docentes, como condiciones necesarias para que se dé la inclusión escolar. Esta investigación se llevó a cabo por medio de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-explicativo desde el cual se describen algunas actitudes de los docentes frente a la diversidad y el marco referencial normativo para la inclusión escolar en Colombia; posteriormente, se explica la importancia que tiene la relación dialógica entre la normatividad y la actitud para llegar a procesos efectivos de inclusión escolar. En cuanto al apartado del análisis, se encuentran algunos planteamientos propios de la relación entre la indagación por la normatividad y los resultados aportados por los docentes y directivos docentes en las respectivas encuestas aplicadas e incluso en la observación realizada en las tres

1 Recibido: 19 de marzo de 2016. Aceptado: 11 de mayo de 2016.

2 Nilva Rosa Palacio Peralta. Magister en educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Especial y docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo Electrónico: nilvarosa2007@gmail.com

3 La presente investigación contó con la asesoría de los profesores Gustavo Arias Arteaga, Luis Hernando Amador Pineda y Claudia Patricia Jiménez, y fue desarrollada en el marco de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, en el año 2015.

instituciones educativas. Partiendo de esta relación se encuentran los principales hallazgos y conclusiones, dando lugar a recomendaciones o propuestas para lograr el alcance de la inclusión.

Palabras clave: *Normatividad, inclusión educativa, actitud docente, relación dialógica, diversidad, servicio educativo colombiano, directivos docentes, procesos educativos.*

Abstract

Educational standards of inclusion and teaching attitude: a relationship of dialogic?

The purpose of this article is to present the main findings and results of the research entitled "Regulation of inclusive education and teaching attitude: a dialogic relationship?", Which was aimed at revealing the dialogic relationship between the regulation of inclusive education and teacher attitudes towards diversity and whether that relationship possible inclusion in school three educational institutions in the municipality of Medellín; To do this, we started from the recognition of the Colombian education service regulations; similarly, the attitudes of teachers towards the educational inclusion were described in three educational institutions in the municipality of Medellín; In addition, the development of inclusive education standards was referenced from teachers and school administrators; and lastly, enhancer elements and inhibitors of dialogic relationship between the regulations and the attitude of teachers and school administrators against school inclusion is made explicit. Indeed, the dialogic relationship established in this investigation will as central categories regulations and the attitude of teachers towards the educational inclusion, for which purpose the regulations will be considered as the set laws, decrees or resolutions in force to guide the educational processes of each of the groups listed as vulnerable, being aware of it what is intended in relation to the attitude of teachers and school administrators, as necessary conditions for school inclusion is given. This research was conducted through a qualitative approach to descriptive explanatory type from which some attitudes of teachers are described towards diversity and regulatory frame of reference for school inclusion in Colombia; then the importance of the dialogue relationship between the regulations and the attitude to reach effective school inclusion process is explained. On paragraph of analysis, there are some own approaches of the relationship between the investigation by the regulations and the results provided by teachers and school administrators in the respective surveys conducted and even the observation in the three educational institutions. Based on this relationship are the main findings and conclusions, resulting recommendations or proposals for the scope of inclusion.

Keywords: Standards, inclusive education, teaching attitude, dialogical relationship, diversity, Colombian educational service, educational managers, educational processes.



Justificación

La Inclusión Educativa requiere el dominio de saberes pedagógicos, unas condiciones materiales que la hagan posible y una actitud crítica, investigativa y de entrega por parte de los profesionales que se desempeñan en este campo; sin embargo, no es posible que cualquiera de esos elementos se analicen de manera aislada, de allí que en la presente investigación se retoma la normatividad como uno de saberes que, a su vez, determina la organización de las condiciones materiales y, por otro lado, la actitud docente, ambos aspectos nombrados en la perspectiva de la relación dialógica.

Para dar respuesta a la demanda de la inclusión educativa es necesario tener claridad sobre las exigencias que ésta encierra con relación a la atención de la diversidad: reestructuración del Proyecto Educativo Institucional, flexibilización curricular, cambio de prácticas pedagógicas, diseño de estrategias de enseñanza acordes a las características de los estudiantes, además de la disposición de recursos y apoyos que minimicen las barreras físicas, actitudinales, de aprendizaje y de acceso a la información.

Con relación a lo anterior, Giné (1998, p. 40) plantea que la inclusión educativa es un concepto que:

Tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

En este sentido, es un concepto complejo en tanto no se puede entender que sólo el currículo es la pilastra que hace posible la construcción de la escuela

inclusiva, sino que se constituye en un conjunto de relaciones donde se integran comportamientos, pensamientos, sentimientos, condiciones socioculturales y contextos; es una forma integral de ver la educación, la vida y la sociedad.

De ahí, que la educación inclusiva, requiera la inclusión educativa que surge como una alternativa de atención pedagógica para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas. Esto implica transformar el sistema educativo hacia una educación de calidad en el marco de una “Educación para todos y todas”, como se viene planteando en diferentes conferencias internacionales en las cuales Colombia ha sido participante.

El sistema educativo colombiano requiere una reestructuración general, grandes modificaciones que se adapten a la sociedad cambiante a través del respeto por la diferencia y la atención desde la diversidad. Por esto, el proyecto investigativo: **NORMATIVIDAD DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACTITUD DOCENTE: ¿UNA RELACIÓN DIALÓGICA?** pretende establecer la relación que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la práctica pedagógica, en tanto las condiciones materiales, la formación de los docentes y la actitud frente a la diferencia deben responder a la diversidad de la población, afectando de manera directa los procesos de inclusión escolar establecidos desde dichas políticas.

El impacto de esta investigación, por tanto, es hacer evidente la prioridad de la reconfiguración de los criterios de acompañamiento pedagógicos que respondan a las necesidades educativas de la diversidad de población y con ésta la necesidad de precisar la normatividad.

Es urgente la revisión de las prácticas investigativas en el ámbito de la educación desde la diversidad, que permitan adentrarse en el quehacer docente para trascender las miradas en un cambio paradigmático que movilice el pensamiento

hacia el reconocimiento y la valoración de que todos los seres humanos somos diferentes.

Antecedentes

La mayoría de procesos investigativos que se encontraron, dan cuenta de la inclusión educativa sobre ciertos grupos poblaciones que requieren atención diferenciada, y que son reconocidos en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se retoma fundamentalmente la población con necesidades educativas especiales. Los grupos poblacionales se han venido estudiando desde diversas ópticas, más precisamente desde la perspectiva de las actitudes profesoras, las cuales se convierten en una de las herramientas más efectivas en el tratamiento y comprensión de las diversas realidades sociales, así como las transformaciones que estas conllevan. En este sentido, se ha reconocido a la población adulta en proceso de educación básica, a los grupos étnicos, a las personas con discapacidad o con talentos excepcionales y a la población que requiere rehabilitación social como objetos visibles dentro de numerosos estudios.

No obstante, y pese a la cantidad de publicaciones concernientes a la temática, no se encontró ninguna que estableciera la relación dialógica entre la actitud y la normatividad de inclusión educativa, se resaltan algunas de las que presentan como tema central, las actitudes frente a grupos específicos aunque aquellas que se han enfocado en el tema, suelen reducirse al análisis de las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Las razones obedecen, principalmente, a la dificultad con la que se han encontrado los investigadores a la hora de avalar científicamente dichas realidades.

Dentro de las investigaciones que interesan a este trabajo, precisamente, se tiene por ejemplo la de Doménech, Esbrí,

González y Miret (2003), titulada “Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad”; específicamente, los investigadores realizaron un análisis descriptivo y comparativo para conocer las actitudes, valorarlas y compararlas con el fin último de establecer una propuesta de mejora o programas de cambio, para, en cualquier caso, mejorar la respuesta educativa y social de estas personas. El análisis se derivó de la aplicación de un cuestionario tipo Likert a 77 maestros y profesores de dos centros educativos públicos, uno de infantil y primaria y otro de secundaria, y uno privado de la ciudad de Castellón, en España. Una de las conclusiones a las que llegan los investigadores es que existen unas actitudes generalizadas a las que tienen que enfrentarse diariamente en la sociedad actual aquellas personas con discapacidad. Básicamente, en este trabajo se establece que la manera en que se interactúa con las personas con discapacidad está permeada por las experiencias de cada individuo y, esencialmente, por el concepto que éste tenga sobre la discapacidad.

El análisis general arrojado en el proceso de investigación permite constatar que muchas de las actitudes provenientes de los docentes, no se ajustan a las finalidades inclusivas que se buscan en los ámbitos educativos, es decir, se han detectado muchos eventos en los que prevalecen las actitudes negativas sobre el alumnado, sobre la discapacidad y sobre la inclusión en general. Las razones son sencillas: existe cierto temor por parte de los educadores para asumir este tipo de situaciones dentro de su aula de clase, lo cual se origina precisamente por una ausencia en las bases pedagógicas sobre este tipo de circunstancias.

Por esta misma línea se encuentra la investigación de Díaz, y Franco(2010) titulada “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008” en la que se propusieron caracterizar e



interpretar las actitudes de los docentes de ésta municipalidad, con relación a la inclusión educativa. Para identificar dichas actitudes se aplicó a 23 docentes de 7 escuelas integradoras del mencionado municipio la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF), que es una escala tipo Lickert. Específicamente, la investigación es cualitativa de tipo etnográfico en la que como resultado se encontraron ambivalencias en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, de ahí que surja, según los investigadores, la imperiosa necesidad de generar acciones tendientes a promover actitudes favorables en los profesores, como vanguardias para el éxito y la inclusión.

Tomando como referencia el Foro Mundial sobre Educación del año 2000, los autores señalan que “la educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países” (p. 14). Sin embargo, en pleno siglo XXI existen cantidad de personas que se encuentran excluidas del entorno escolar, ya sea por factores, sociales, económicos, geográficos, de salud, etc. En esta medida, los autores coinciden en afirmar que un elemento determinante en el éxito de las políticas de inclusión es la actitud que tienen los docentes frente a las mismas.

En suma, para Díaz y Franco (2010, p. 15-16):

Desafortunadamente, el predominio de ciertos imaginarios y prejuicios respecto a estos grupos poblacionales generan temor en las instituciones, asumiendo ante su potencial ingreso la actitud de tener un problema más que enfrentar, mas no como un acto de responsabilidad social y una oportunidad de aprendizaje institucional. Las actitudes no son innatas, se aprenden en el seno familiar. La familia cumple la función educativa por antonomasia y es en su seno donde se va a transmitir la

herencia social: usos, costumbres, valores, creencias etc. igualmente se transmiten los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad.

Lo cierto es que la persona del docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad, cualquiera sea su manifestación (cognitiva, étnica, cultural, etc.).

En similares términos lo manifiestan Álvarez, Castro, Campoy Álvarez (2005) en su artículo de investigación titulado “Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas” en donde se propusieron analizar los resultados obtenidos en una investigación en la que se utilizó un cuestionario compuesto por 110 ítems, en una escala tipo Likert, con el fin de conocer las actitudes de 389 maestros de Primaria, de 8 especialidades diferentes, del Principado de Asturias en España, pertenecientes a 35 centros diferentes, públicos y privados, urbanos, semiurbanos y rurales, de 19 localidades distintas, ante la integración y las necesidades educativas específicas. Entre los resultados encontrados, según señalan los propios investigadores, se destaca la existencia de una actitud general positiva hacia la integración, aunque ésta no funciona de forma óptima debido, primordialmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas; también afirman que “la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación” (p. 601).

Hoy en día, fenómenos como la globalización y el uso intensificado de las nuevas tecnologías de la información, reivindican el pluralismo en la sociedad. Los entornos educativos, sin importar el nivel de formación, tienen el gran desafío de viajar al compás de aquellos cambios,



debido a que la calidad en la educación, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades, es un principio fundamental e ineludible de la normatividad educativa. Esto implica el fomento de actitudes acordes con la diversidad del alumnado.

En este punto resulta importante mencionar el trabajo de Fernández Batanero (2011), titulado “Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior” en el cual se recogen aquellas competencias docentes necesarias para responder de forma eficaz a la diversidad del alumnado.

Según el investigador, los cambios acaecidos en las universidades, derivados de una sociedad plural y unida, hacen necesario incrementar en los profesores “actitudes de apertura, de flexibilidad, tolerancia, aceptación y fomento de las diferencias individuales y grupales” (Fernández, 2011, p. 137). Luego nos muestra que hablar de la diversidad es interesarnos el aprendizaje.

Hablar de la diversidad del alumnado en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo, sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza (Fernández, 2011, p. 142).

Otra investigación que vale mencionar aquí es la realizada por Artavia (2005) titulada “Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas” en la que se analizan las actitudes que manifiestan los educadores con relación al apoyo académico que precinden los estudiantes con necesidades educativas especiales integradas en

las aulas regulares, en su caso, de tres escuelas de la Dirección de Enseñanza de San Ramón en Costa Rica.

Para dicho proyecto, la autora considera diversas actitudes afectivas como la sensibilidad, comprensión, cariño, seguridad en el trabajo escolar y el agrado o desagrado manifiestos por el docente al trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Así mismo, toma en cuenta actitudes cognoscitivas como el estímulo, la seguridad, la ubicación espacial del niño y la atención a la adecuación que estos niños presentan. La investigadora, reconoce de alguna forma, los grandes esfuerzos que se han realizado para intentar transformar los sistemas educativos, en tanto se han promovido cambios que propenden por un acceso real a la inclusión de las minorías que presentan alguna discapacidad.

No obstante, un problema más que se ha detectado dentro de la revisión de la teoría relacionada, se fundamenta en el hecho de que en algunas circunstancias, aunque las actitudes de los profesores son favorables, no utilizan con frecuencia estrategias inclusivas. Es el caso, por ejemplo, de los profesores de la provincia de Alicante (España). Dicho análisis se llevó a cabo bajo la tesis doctoral presentada por Chiner (2011) en la que se estudiaron las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Su hallazgo principal no dista mucho de los anteriores: las actitudes del profesorado hacia la inclusión influyen en el tipo y la frecuencia de las adaptaciones y ajustes de la enseñanza que ponen de relieve la necesidad de vigilar las actitudes del profesorado y anteponerlas como premisa y elemento a considerar en todo proceso inclusivo.

La idea sugerente desde todos los ámbitos de la investigación, por lo general, es no quedarse allí. Para que la inclusión



tenga un efecto positivo es de vital importancia que los profesores tengan acceso a una formación pedagógica efectiva. Los docentes deben contar con herramientas didácticas y aulas pertinentes que les faciliten el desarrollo de su labor.

Bravo y Palma(2011), por su parte, en su investigación titulada “Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica”, trabajo de carácter descriptivo, desarrollado con profesores de tres escuelas primarias de México D. F., dan cuenta de la actitud que tienen los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en escuelas regulares y las estrategias de aprendizaje que se utilizan con estos niños en el aula. Básicamente, las investigadoras recomiendan trabajos grupales para los docentes que se ven implicados en dicha práctica, como instrumento de apoyo y experiencia.

En este sentido Trahtemberg (2001, p. 1), puntualiza que:

el más grande cambio para los profesores está dado por su voluntad de conformar equipos de trabajo colaborativos, que compartan cosas que antes eran muy individuales, como objetivos, decisiones, estrategias de aprendizaje, responsabilidad con los alumnos, logros, resolución de problemas y manejo de la clase. Los profesores tienen que empezar a pensar en términos de nuestra clase.

Continuando con los resultados de la investigación de Bravo y Palma (2011, p. 2), se resalta entre múltiples planteamientos que “Los profesores no cuentan con la formación necesaria para poder integrar al niño con N.E.E, por lo que solicitan ser capacitados” y en el mismo apartado se señala que “Es importante que el sistema educativo capacite al docente para que puedan emplear estrategias de aprendizaje dentro del

aula regular y adoptar un nuevo modelo para la diversidad sin exclusión” ambas conclusiones coinciden con algunos de los resultados de la investigación presentada en este artículo.

Es así que desde los trabajos académicos poco a poco se van añadiendo instituciones educativas, profesores y sujetos afines, que comprenden lo que es la inclusión educativa en el país, lo cual resulta del todo beneficioso para el fortalecimiento de la democracia y la superación de barreras obstaculizadoras de la igualdad, como son la pobreza y la exclusión.

Problema de investigación

Desde la normatividad del servicio educativo colombiano puede leerse que toda la población es susceptible de ser escolarizada, aun cuando se trate de múltiples discapacidades, siendo evidente el desconocimiento de las condiciones particulares y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes que presentan una determinada condición. Así mismo, se considera que todos los docentes (incluso los no licenciados) deben estar preparados para atender a cualquier estudiante y, para tal fin, se ha estipulado que las licenciaturas deben dar respuesta a la formación que se requiere para atender la diversidad en el aula, considerando que es suficiente con uno, dos o tres espacios de sensibilización e información sobre diversidad, inclusión y flexibilización curricular.

Partiendo de ese contexto, el objetivo general que pretende esta investigación es: Develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín. A su vez, contó con cuatro objetivos específicos, tendientes a: reconocer la normatividad del servicio educativo colombiano, describir las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa;



referenciar el desarrollo de la normatividad de inclusión educativa, y adicionalmente, explicitar los elementos potenciadores e inhibidores de la relación dialógica entre la normatividad y la actitud de los docentes y directivos docentes frente a la inclusión escolar, en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Frente a este panorama, entonces, la pregunta de investigación se delimita de la siguiente manera: ¿cómo la normatividad del servicio educativo colombiano y la actitud docente frente a la diversidad, posibilitan la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes en tres instituciones educativas del municipio de Medellín?

La anterior pregunta de investigación se apoya metodológicamente en las siguientes premisas que permitirán orientar el curso de la investigación y de esta manera, comprender y profundizar en la problemática planteada: ¿Cuál es la normatividad que orienta los procesos de inclusión educativa en Colombia? ¿Cuál debe ser la actitud de las y los maestros para responder a la educación desde la diversidad? ¿Qué condiciones educativas favorecen los procesos de inclusión escolar? ¿Qué factores determinan que un niño, niña o joven pueda ser incluido al sistema de educación formal?

Calidad educativa: reconocimiento de la diversidad en la inclusión escolar

La calidad educativa, la inclusión escolar y, en ellas, el reconocimiento de la diversidad, podrían considerarse entre las evidencias de los sueños de amadores y soñadores, de seres humanos que creen en las posibilidades de habitar un mundo donde todos sean reconocidos, sea un espacio que permita comprender la diferencia sin discriminar, donde no se asigne un precio a lo humano, se viva la posibilidad de ser quien se es, reconocerse, nombrarse, acompañarse. La inclusión educativa es una característica de la educación buscada por aquellos que

históricamente han sido negados, discriminados y excluidos de los procesos de educación formal.

Quienes permanecen al lado de los excluidos o han vivido dicha exclusión, saben que en la profecía han sido creados para construir mundos posibles, donde la injusticia, la búsqueda de homogenización y dominación no sean lo preponderante en los procesos educativos.

El tema de la educación para la diversidad adquiere una particular relevancia en un momento en el cual el país se encuentra en un proceso de reforma institucional que exige retomar temas fundamentales sobre la educación, a la luz de los acuerdos internacionales de derechos humanos y en particular, los derechos de los niños, niñas y jóvenes, población con discapacidad, minorías étnicas y otros grupos poblacionales considerados en situación de vulnerabilidad.

El análisis de la nueva tendencia en educación para la diversidad, así como de los diferentes proyectos que se adelantan en Colombia, permite hablar de inclusión como la posibilidad para lograr una real cualificación de la educación, incluso como requisito indispensable para adjudicarse el título de calidad educativa, favoreciendo a TODOS los estudiantes.

La inclusión humaniza a las instituciones, las pone en mejores condiciones para responder a las particularidades de todos los ciudadanos, pues además de ser un requerimiento para la construcción de sociedad democrática, la educación es un derecho tendiente a promover los demás derechos humanos, en tanto considere al estudiante como persona única, con experiencias anteriores, necesidades y potencialidades. Es menester, por lo tanto, buscar la mejor manera para asegurar que todos disfruten de este derecho.

La inclusión es un principio que debe ser transversal a todo proceso educativo y fundamentalmente a aquellos que se desarrollan en el marco de la escuela como organización social que posibilita la



consolidación de sociedad, en tanto constituye una estructura regida por principios de cooperación, solidaridad y respeto. Lo anterior da lugar a la inclusión escolar desde un abordaje pedagógico como componente esencial en la atención educativa a la diversidad.

Conceptualizar sobre inclusión es una tarea compleja, sin embargo, al realizar un acercamiento a este concepto con cualquiera de sus combinaciones (inclusión-educativa, inclusión-escolar, inclusión-social, inclusión-laboral) se puede asegurar que se trata de un principio determinante para lograr la plena participación en cualquiera de los escenarios mencionados; es un proceso opuesto a la exclusión y, por tanto, tiende hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación social, de allí que “la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo” (Ainscow, 2003, p. 12).

La inclusión escolar se construye desde una perspectiva que abandona los discursos estigmatizantes y deficitarios, para ubicarse en la óptica de valoración de la diversidad como posibilidad de enriquecer la humanidad con procesos educativos y no con exclusiones que entorpezcan su dinámica. Así, la inclusión educativa surge como la alternativa de acompañamiento pedagógico para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas. Tal como lo afirma Echeita(2008, p. 10):

Hablar de inclusión educativa (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así, cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos

o alumnas -todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,....).

Trabajar por la consolidación de la inclusión escolar implica transformar el sistema educativo en el marco de la ‘educación para todos y todas’, como se viene planteando en diferentes conferencias internacionales en las cuales Colombia ha sido partícipe. “el pensamiento actual tiende hacia la inclusión educativa cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos” (Ainscow, 2003, p. 2).

La ‘educación para todos y todas’ promueve prácticas equitativas hacia las personas que han sido excluidas, o se encuentran en riesgo de serlo. Tal es el caso de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad por condiciones sociales que no favorecen la diversidad biológica, cultural, lingüística, de preferencia sexual, identidad con un credo religioso, entre otras condiciones bio-psico-sociales que caracterizan las prácticas de cualquier comunidad.

Más allá de la vulnerabilidad, algunas de las diferencias que se dan entre los estudiantes son la lengua, la cultura, la religión, el género, el nivel socioeconómico, los estilos y ritmos de aprendizaje. Frente a esta realidad, se halla, a menudo, que la diversidad es entendida como un problema más que como una oportunidad de aprender y engrandecer al sujeto con los aportes y vivencias de los demás. Todos los seres humanos hacen parte de un mundo diverso y plural por naturaleza, por tanto, se tiene el derecho a ser incluidos, valorados y respetados por igual.

En aras de actualizar el concepto de diversidad, Meléndez (2002, p. 5), plantea que la diversidad es:

una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan



en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad

En efecto, la diversidad es una realidad humana, pues implica revelar y revelarse en la otredad y en la alteridad apuntando al bienestar común. El reconocimiento de la diversidad humana constituye un desafío para las sociedades que debe ser inspirado en el reconocimiento de la diferencia sin señalar, a través de ese reconocimiento del otro se puede promover el respeto por la diferencia.

De manera muy similar, para Grisales (2012, p. 6-7), la diversidad es:

una característica que define a las culturas y a las sociedades contemporáneas; es el reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la desemejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad. Se habla, entonces, de diferencias en cultura, étnicas y raciales, diferencias de género y diferencias lingüísticas, entre otras. Se refiere a la participación e igualdad como paso importante a la inclusión social.

Por lo tanto, todos los individuos son diferentes en muchas formas. Así son los individuos, únicos y distintos conforme al sexo, a la edad, a la orientación sexual, a las características físicas y de personalidad, lengua, intereses, aficiones, nivel de vida, creencias, entre otras. Este hecho no hace sino reflejar una realidad que ya es propia y que, se quiera o no, marca al ser humano en una nueva dimensión: la diversidad cultural y la interculturalidad.

De igual forma, Sacristán (1996, p. 3), afirma que la diversidad alude a:

la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes

sociales, económicos y culturales [...] Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo [...] lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser.

En este sentido, el concepto de diversidad surge para reconocer al otro, para aceptarlo, para tolerarlo. Pero, y ¿quién es el otro? El otro es un ser y un saber inventado; es un ser reducido en la mis-midad egocéntrica y hegemónica de unos otros. “Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos” (Santos. 2010, p. 9). El otro es un ser cuya identidad se reduce al nombre que la sociedad le impone solamente por salirse de unos estándares considerados normales. En este sentido, lo normal se constituye en el parámetro para observar al otro, para nombrarlo con una etiqueta que no dice nada de él mismo, únicamente dice lo que se quiere que diga. Se ve en el otro sólo lo que interesa, lo que se quiere ver, incluso, lo que conviene ver.

Esa diferencia devela la diversidad del ser humano, la singularidad de los otros y de nosotros mismos, donde se producen encuentros y desencuentros tanto personales como institucionales, y donde se crean lugares de existencia. En ese afán de nombrar al otro que se viene silenciando, se cae en el uso de palabras que hacen referencia a las particularidades dadas a un determinado grupo y que ponen de manifiesto actitudes, creencias y opiniones generalizadas sobre aquellas personas que pertenecen a otra cultura.

Estas representaciones son visiones del mundo que se convierten en un referente para la interpretación de realidades sociales, realidades que tienen un significado diferente dependiendo del lugar desde donde se hacen dichas representaciones.

En palabras de Skliar (2003) “una o varias formas de narrar la alteridad”. Pero



también son formas de leer al otro según las propias estructuras, las formas de mirar al otro poniendo en él los propios prejuicios y valoraciones, es hacer del otro una realidad construida desde afuera, son construcciones hechas desde un ideal de normalidad. Es un rótulo dado por los otros, basado en una cultura dominante; desconociendo las diferencias y particularidades de ese otro.

Al respecto, Skliar (2003, p. 107-108) plantea:

El otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida, en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad, la única aceptación posible es aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreducible [...], y es aquí donde de la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen.

La negación, que invalida la existencia del otro en su integridad y que arrebató los sueños y el derecho a una vida digna ha visto en la sociedad su mejor espacio de expresión. Por esto, en millones de personas alrededor del mundo ha quedado y sigue quedando la marca indeleble de una existencia poco grata, de un paso por la vida que muy pocos llegan a comprender, pero que es necesario enfrentar en aras de lograr una sociedad más ética y responsable. Al respecto dice Mena Manosalva (2009, p. 12) lo siguiente:

De este modo, el Otro se nos presenta sólo idéntico a sí mismo. No como Otro yo, un alter ego, sino otro legítimo. Un Otro que es en su otredad, en su esencialidad. Así, lo esencial del Otro es su alteridad idéntica sólo a sí misma y distinta a toda otra alteridad. Por ello, más que hablar de diferencias o diferenciaciones, que implica siempre un referente, deberíamos hablar de diversidad.

En última instancia, se podría concluir que la calidad de la educación es un referente conceptual que está íntimamente ligado a la inclusión escolar, de hecho se trata de aspectos significativos al dar cuenta de una atención a la diversidad en un contexto marcado por la exclusión, discriminación y negación de muchos otros seres humanos.

Desarrollo humano y actitud docente

Las ciencias cognitivas han buscado la comprensión del desarrollo humano desde el entendimiento sobre la manera como los seres humanos representan la información, proceso que está atravesado por lo que algunos autores han nombrado como metacognición, entendida desde la capacidad de reconocer los procesos que intervienen en el acto de aprender, conocer.

Es preocupante encontrar que “las Ciencias Cognitivas restan importancia al estudio y abordaje de la influencia de los afectos, la contribución de elementos históricos y culturales, y el papel del contexto, en determinadas acciones o pensamientos” Montoya Londoño, Diana Marcela (s.f., p. 6), no sólo porque los afectos juegan un papel fundamental en las posibilidades de aprendizaje, sino también porque se constituyen en una especie de motor, motivación hacia la consecución de nuevos logros cognitivos.

De otro lado, es necesario resaltar que las lecturas de contextos posibilitan ampliar la mirada-proyección de un individuo, delimitar las redes de apoyo, gestionar las distintas alternativas para la solución de las dificultades que presenta y, por tal motivo, debería dársele una mayor preponderancia, no sólo desde las ciencias cognitivas, sino, y con mayor razón, desde cualquier ciencia que propicie avances en el campo educativo.

La psicología ha trascendido el estudio de la conducta, de los comportamientos,



de la evidencia, para pensarse más los procesos internos que se desarrollan en una persona, en pro de lograr la comprensión del conocimiento; pero como en cualquier proceso de construcción de conocimiento, se han observado diversas posturas desde donde la comprensión de un proceso se asume con matices particulares, de allí que se puede mencionar la existencia de vertientes como la monistas-materialistas y la dualistas-idealistas.

Para los idealistas-dualistas el ser humano es una composición entre cuerpo y alma, siendo estos dos elementos partes que pueden separarse y permanecer de manera paralela (paralelistas); del mismo modo se encuentra que para otros de este mismo grupo el alma emerge del cuerpo y puede asumir un estado al margen del cuerpo (emergentistas) y se encuentra además a quienes consideran que existiendo tanto el cuerpo como el espíritu: estos se hallan en permanente interacción (interaccionistas). De cualquier manera, estas posturas se encuentran ligadas por la visión que le da primacía al espíritu por encima de la materia y desde allí, la existencia y posibilidades de conocimiento de la materia, está determinada por las percepciones que tenga el ser humano de la misma.

Para los materialistas, en cambio, lo primordial es la materia, en la relación mente-cerebro, determinada por el cerebro y su funcionamiento es lo que conduce a la existencia de las ideas, pensamiento, espíritu. Desde este planteamiento se puede resaltar la participación de quienes conciben que la base del funcionamiento humano se encuentra en el estudio de los sistemas estructurales; los conexionistas, y a quienes se ubica desde la neuropsicología cognitiva.

Cada una de las vertientes que se han originado en estos análisis ha nutrido a una o varias corrientes o posturas pedagógicas que a su vez ha asumido una lectura sobre el ser humano para dar respuesta a una intención de formación, a unas formas de ofrecer el acompañamiento a esa edu-

cación y unos sujetos ideales para formar y ser formado.

La psicología cognitiva ha realizado aportes de gran importancia a la comprensión de la diversidad y de las múltiples formas de construcción del conocimiento que puede emplear un individuo, de igual manera ha contribuido a la modificación de las prácticas educativas en tanto ha llevado a cambios en la concepción de ser humano que se desea formar e incluso de sujeto que se prepara y dedica a contribuir o acompañar dicho proceso formativo.

Dicho en otras palabras, se retoma a Montoya Londoño (s.f. p. 5) cuando afirma que:

Es en la articulación de algunas de las Ciencias Cognitivas con la Psicología, como se vislumbran nuevas posibilidades de promoción del Desarrollo Humano para individuos diversos, con necesidades y características diferentes, y con posibilidades de autorregular su propio desarrollo cognitivo y emocional, a partir del entrenamiento de sus procesos y habilidades cognitivas, y de sus aptitudes emocionales personales y sociales.

Es importante resaltar como la psicología cognitiva se ha apoyado de manera contundente en la neuroimagen de pacientes lesionadas para identificar algunos puntos cerebrales que permitan asociarse con patrones de comportamiento, con enfermedades y respuestas ante situaciones concretas que pueden anticiparse, pero se precisa aclarar que no se trata de recetas, ya ha especificado la psicología cognitiva que el contexto, el aprendizaje y la misma necesidad cumplen un papel fundamental en el comportamiento humano, incluso desde la estructuración-organización del mismo cerebro.

La psicología, como responsable directa del estudio de la de la cognición y la psiquis en relación con el entorno, siempre tendrá aportes que hacerle al campo educativo; en tanto se habla de los



mismos sujetos, se estudia y acompaña a sujetos no objetos, y se construye con ellos mismos como en cualquier ciencia social y humana. Tal y como lo manifiesta Vigostky, Lev Semionovich (2001, p. 172):

En el niño están contenidas potencialmente muchas personalidades futuras; puede llegar a ser esto, eso o aquello. La educación produce la selección social de la personalidad externa. A partir del hombre como biotipo, la educación, por medio de la selección, forma al hombre como sociotipo.

En este sentido, la psicología ayuda a descubrir las distintas personalidades y a orientar la que se desea aumentar según las construcciones sociales que se estén promoviendo.

En el mismo sentido, la psicología cognitiva centra su atención en el desarrollo del individuo, en la conciencia y responsabilidad que debe tener un sujeto para favorecer su propio desarrollo, sin embargo, parece olvidar que la construcción de un sujeto esta mediada por las relaciones sociales que se dan en su contexto, bien es sabido que el componente social es parte vital en la construcción de una persona, lo que a su vez trasciende el componente bio-psicológico y se complementa con el social.

Desde la construcción de la humanidad como seres Bio-Psico-Sociales, las actitudes se constituyen en representaciones de la existencia biológica y adicionalmente, son consecuencia de las concepciones y los saberes, reflejados en la práctica. Es la intermediación entre lo que ocupa su mente y la proyección que hace de la misma, para este caso, de su accionar docente en el aula de clases. En palabras de Elejabarrieta e Iñiguez (2008, p. 1), "la actitud constituye una predisposición organizada, para, pensar, sentir, percibir, y, comportarse ante un sujeto, objeto o proceso"

La actividad de todo ser humano describe su actitud. Si la 'existencia ideal' no es construida, es incompleta o simplemente

impredecible, hace que el resultado de su accionar, se presente casi siempre como difícil, complejo, y con expresiones del tipo 'no sé qué hacer', 'soy docente porque aquí hay estabilidad', 'esos niños no aprenden', etc. Si por el contrario se puede en términos generales prever cuál será el resultado final de la acción del sujeto, se escucha decir 'es fácil, manejable, ya lo sabía, el problema es de estrategias, etc.'. De esa existencia ideal, acto esencialmente racional, aparece entonces una evidencia de los saberes; las subjetividades, no sólo racionales, sino también sentimentales que conforman las concepciones; preconceptos y experiencias para construir lo que se llama actitud.

Las actitudes son parte cotidiana del vivir de los seres humanos, se forjan consciente o inconscientemente, en tanto posibilitan dar respuesta a las exigencias del medio poniendo en juego las capacidades, saberes y experiencias, procurando el mejor resultado posible, para la preservación y/o el cumplimiento de tareas esenciales en la vida, desde el punto de vista de la conservación vital y/o evitar daños físicos o mentales.

Elejabarrieta e Iñiguez (2008) sustentan la actitud, precisamente, como una organización psicológica particular, es decir, con entidad propia, de diferentes procesos psicológicos. De este modo, se pueden diferenciar tres dimensiones que organizan la actitud: cognitiva-afectiva-comportamental; desde cualquiera o todas esas dimensiones es evidente que en la docencia, así como en toda actividad humana, también nace una actitud sobre la enseñanza; en cada aula de clases y en cada docente la actitud varía, está en movimiento constante según cambien los contenidos, es decir, experiencias, conceptos y otras subjetividades del educador al momento de acompañar al educando.

La dimensión cognitiva de la actitud contiene las creencias con relación a un objeto; la dimensión afectiva hace alusión al grado de agradabilidad hacia el objeto;



y la dimensión comportamental, precisamente, controla el comportamiento del individuo hacia el objeto. Según señalan Eleja barrieta e Iñiguez (2008p. 2), las actitudes se pueden medir, y por supuesto, existen diversos métodos para su análisis, y aunque no se puede acceder de manera directa a la observación de la actitud, la opinión verbal que expresan los sujetos es la que sirve de indicador de ésta, pues “si obtenemos un indicio de medida que expresa la aceptación o rechazo de las opiniones de las personas estamos obteniendo, indirectamente, una medida de sus actitudes, independientemente de lo que esas personas “sientan en realidad” o de sus acciones.

Así las cosas, medir una actitud significa realizar un ordenamiento de todos los individuos, según si son más o menos favorables a un determinado objeto o si se presentan en mayor o menor grado a una tendencia.

Metodología

En concordancia con el objeto de investigación, el enfoque metodológico que se empleó aquí está inscrito en el paradigma de investigación cualitativa. Este tipo de investigación pretende comprender e interpretar las situaciones manifestadas en las interacciones cotidianas, a la vez que posibilita la búsqueda de estrategias para transformar las realidades sociales al hacer un acercamiento a sus condiciones y características.

Ésta es una investigación cualitativa de tipo descriptiva-explicativa, ya que describe las actitudes del docente frente a la diversidad y explica la importancia de mantener el componente inclusivo para posibilitar la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Para llevar a cabo los procesos de comprensión y análisis descritos anteriormente, este tipo de investigación hace uso de instrumentos de recolección

de información; en este caso, se retoma como técnica, la observación naturalista, definida como aquella que permite recoger datos, en el diario y cuaderno de notas de la investigadora, sobre las interacciones en escenarios naturales y la técnica de cuestionario, específicamente la encuesta que fue aplicada a 95 docentes y 4 directivos docentes.

La encuesta utilizada como uno de los instrumentos que permitió recoger información contó con preguntas como: Qué es diversidad e inclusión educativa, qué debe tener una institución educativa para que sea Inclusiva, quiénes son los estudiantes que requieren ser incluidos, qué conocimientos específicos deben tener los profesionales de la educación responsables de atender la diversidad, de qué grupos vulnerables tiene estudiantes en su aula, qué posibilita la evaluación de los aprendizajes escolares en su institución, cuál sería la necesidad más urgente para desarrollar procesos satisfactorios de atención a la diversidad, qué ocurre cuando a la institución educativa llega una persona de un grupo vulnerable, qué reglamentación conoce usted sobre inclusión educativa, considera usted que tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad que se encuentra en el grupo de estudiantes que acompaña, en su institución educativa se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad de población; la reglamentación interna, desde el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y las circulares emitidas, toman en cuenta la diversidad de población; qué relación establece entre las políticas públicas educativas que orientan la labor docente y los procesos de inclusión. Es importante precisar que siendo una encuesta la mayoría de las preguntas fueron de selección múltiple, sin embargo se dejó lugar para adicionar la información que el docente o directivo docente considerara necesaria para la presente investigación.

La unidad de análisis estuvo constituida por la población objeto de la investigación.



En total, 99 de ellos fueron encuestados: 25 del Colegio San Antonio de Prado, 40 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera y 34 de la Escuela Normal Superior, unidad que corresponde al 62% del total de la población.

Finalmente, el proceso de sistematización y análisis de la información se desarrolló con el ánimo de comprender el fenómeno estudiado y evidenciar, a través de los hallazgos y lecturas de la realidad, las conclusiones y las recomendaciones o propuestas, para que efectivamente exista una relación dialógica entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y que dicha relación posibilite la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Hallazgos

Luego de efectuar la sistematización e interpretación de la información se exponen los hallazgos encontrados a lo largo del ejercicio investigativo. Para hacer más comprensibles los resultados de esta indagación la información se clasifica desde cuatro puntos de vista (concepciones sobre diversidad e inclusión educativa, requerimientos para la atención educativa desde la diversidad, normatividad de atención educativa desde la diversidad y prácticas pedagógicas y condiciones actuales de la educación), los cuales surgen de lo vislumbrado tanto en la fase de exploración, contextualización y conceptualización como en la fase de interpretación, análisis y transformación.

Específicamente, dichos puntos de vista recogen los aspectos nodales que se logran evidenciar a través de los diferentes instrumentos de recolección de información (diarios de campo, cuaderno de notas y encuestas) y que, de alguna manera, influyen en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las tres instituciones escogidas para realizar el trabajo de campo en torno a la educación

desde la diversidad; de igual manera, surgen de las respuestas planteadas en la encuesta realizada, desde la cual se retoman, además de lo observado en la relación directa con los y las docentes, las respuestas de algunas preguntas de la encuesta de la siguiente manera:

Para el análisis se retoma la información recogida en las observaciones realizadas y las respuestas brindadas en la encuesta, de esta última se agruparon las preguntas para cada categoría; de las concepciones sobre diversidad, inclusión y persona que requiere de la inclusión se retoman las respuestas a las preguntas 1, 2 y 4; para el análisis de los requerimientos para la atención educativa desde la diversidad se retoman las respuestas de las preguntas 3, 5 y 6; para el análisis de las políticas de atención educativa desde la diversidad se tienen en cuenta las respuestas de las preguntas 10, 13 y 14; y para el análisis de las prácticas pedagógicas y condiciones actuales de la educación se asocian las respuestas a las preguntas 7, 8, 9, 11, 12 y 15.

Concepciones sobre diversidad, inclusión y quiénes son las personas que requieren procesos de inclusión educativa

Entender la diversidad como diferencia, anteponiéndola a la riqueza, a la complementariedad, implica asumirla en algunas personas que para el caso serían los “diferentes” y, paralelamente, estaría un grupo de los “iguales”, a partir de los cuales se establecería el rango de los “diferentes”, postura que evidentemente es lesiva para la comprensión de la singularidad, la otredad, el reconocimiento de todos, desde las diferencias y la humanidad en general, que se refiere al nosotros que es inherentemente diverso.

Sigue prevaleciendo la idea de que los procesos de inclusión educativa son indicados para la población con necesidades educativas especiales, postura que responde a la mirada clínica-rehabilitadora de

la discapacidad e, incluso, poco social, al no retomar el carácter educativo en tanto no se construyen referentes colectivos, donde la diversidad sea reconocida como valor humano.

Se observa una paridad entre las posturas que señalan que inclusión educativa es, por un lado, fortalecer habilidades en los estudiantes diferentes para que accedan al currículo igual que sus compañeros y, por otro lado, está el planteamiento que indica que inclusión educativa es ajustar el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes. No se trata aquí de un simple orden de palabras, la observación realizada y las respuestas brindadas, hacen pensar que aún se concibe en un alto grupo de maestros que son los estudiantes quienes deben ajustarse a las propuestas curriculares, asunto poco inclusivo.

Las apuestas políticas que han liderado los grupos étnicos colombianos han llevado a que se genere reconocimiento de la singularidad inherente a cada grupo humano; que se escuche hablar permanentemente de la cátedra afrocolombiana ha hecho que se nombre a las etnias como el segundo grupo, después de necesidades educativas especiales, considerados como quienes requieren procesos de inclusión educativa. Es importante anotar que la alusión a dicho grupo se debe fundamentalmente a la población afro descendiente e indígena, en tanto de los Roomy los raizales poco se conocen en el gremio docente.

Entre las respuestas brindadas por los docentes se hace un especial énfasis en las 18 personas que conciben que la inclusión educativa es un proceso de socialización de los estudiantes, respondiendo de esta manera a una postura que ubica la inclusión en el lugar de la integración, donde se consideró la socialización como eje rector del proceso y se olvida el carácter formativo, pedagógico y académico que históricamente ha sido otorgado a la escuela como institución social e, incluso,

la ubica en el lugar de la familia, la comunidad y los centros recreativos, al reducirla al aspecto socializador.

Requerimientos para la atención educativa desde la diversidad

Para la mayoría de los docentes encuestados, es decir, para 81 de los 99, para que una institución educativa sea inclusiva debe tener dominio por parte de los docentes en saberes y didácticas que faciliten el aprendizaje, teniendo en cuenta ritmos, estilos, intereses y necesidades de los estudiantes. Dicha respuesta deja claro que se requiere mayores niveles de formación en didácticas flexibles y deja de lado la importancia de las actitudes para superar las dificultades y un poco también las condiciones materiales necesarias para que se desarrolle la inclusión educativa.

De otro lado, 15 de los docentes encuestados expresaron que para que una institución educativa sea inclusiva ésta debe tener profesionales especializados para que acompañen a los docentes del aula, razón que podría hacer más costoso el servicio educativo y, adicionalmente, podría llevar a pensar que la responsabilidad en el progreso académico de los estudiantes considerados en proceso de inclusión sea asumida o entregada a los profesionales de apoyo y no a los docentes de aula responsables de cada grado escolar.

Con lo anterior no se está negando la importancia de los profesionales docentes de apoyo, más bien se pretende ratificar su necesidad con la precisión de que no son estos los directamente responsables del proceso académico de los estudiantes, pues su función de apoyo debe estar más dirigida hacia los docentes, justamente en el proceso de apropiación de didácticas flexibles y otros asuntos inherentes a la inclusión educativa.

Un amplio grupo de personas, es decir, 42 docentes, señalaron que los profesionales de la educación responsables de



atender la diversidad deben tener conocimientos específicos en acompañamiento a grupos vulnerables, lo que reivindica la formación de los licenciados en etnoeducación, educación especial, educación campesina o rural, entre otras, que desde el Ministerio de Educación Nacional se han pretendido eliminar a partir de la normatividad; tal es el caso de la Resolución 5443 de 2010 donde se señala que la formación a este nivel debe ser brindada en educación postgraduada, eliminando con ello la formación en pregrado, intento que fue rechazado por la comunidad y, como respuesta, corregido por el Ministerio de Educación Nacional a partir del Decreto 6966 del mismo año; dicho proceso se dio por considerar la licenciatura como innecesaria en el contexto de la inclusión educativa. Con ello se sugiere la reconstrucción de los planes de estudio de las licenciaturas o, a su vez, de los programas de atención a la población que se considere que requiere de los procesos de inclusión.

Se resalta que 54 docentes consideraron que los profesionales de la educación responsables de atender la diversidad deben tener espíritu investigativo y gestor, con lo que se deja ver que no se trata de una formación distinta a la de cualquier otro docente; lo característico sería la capacidad de buscar solución a las situaciones difíciles que se presenten, así como permanecer en un constante proceso de formación.

En cuanto a los grupos poblacionales que se encuentran en las aulas de los docentes encuestados, se evidencia que 69 de ellos sustentan tener en su aula estudiantes con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales y en lo observado se encuentra que es considerado con necesidades educativas especiales todo niño o niña que presente un ritmo de aprendizaje que no se ajuste a las demandas de la o el docente, así como todo estudiante que por su conducta se muestre en una actitud que no satisface al mismo docente. De igual manera,

se observa que los y las docentes, en la mayoría de los casos, desconocen la historia de sus estudiantes, no cuentan con un adecuado proceso de entrega de un grado para otro y, mucho menos, de una institución a otra.

En 12 de las aulas de los docentes encuestados se sustenta que hay estudiantes pertenecientes a población rural dispersa, así como 34 docentes dijeron que tienen en su aula estudiantes pertenecientes a grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, room), donde no se especifica el grupo concreto. De estos últimos datos debe señalarse que no se observa claridad frente a las diferencias entre uno y otro grupo poblacional e, incluso, muchas de las respuestas están determinadas por la existencia en el grupo de algún estudiante con un poco más de melanina que sus demás compañeros y, por lo observado, se puede precisar que no se encuentra ningún tipo de diferencia en el acompañamiento pedagógico hacia los estudiantes de grupos específicos.

Las propuestas de sensibilización e información sobre inclusión educativa han venido generando algunos resultados, en tanto los docentes, en un amplio número, reconocieron la importancia y necesidad de contar con dominio en las didácticas específicas para dar respuesta a la diversidad, como una tarea indispensable para que se desarrolle la inclusión educativa. Esta respuesta se contradice un poco con la concepción de que es el estudiante quien debe ajustarse al currículo o podría entenderse como que la innovación del docente debe llevar a que el estudiante desarrolle habilidades para responder a las exigencias curriculares, sin que este último sea ajustado a sus necesidades.

Sigue siendo vigente el anhelo de algunos docentes de ceder la responsabilidad de los estudiantes “incluidos” a algunos profesionales en dicho acompañamiento pedagógico, aun cuando se plantee que los profesionales serían acompañantes al interior del aula. El otro asunto que debe



contemplarse aquí es que los docentes asumen el espacio del aula como un claustro que sólo da cabida a sí mismo con sus estudiantes y cuando se concibe la presencia de un tercero se asume que es para ejercer mecanismos de control y vigilancia.

Al considerar que para atender la diversidad lo que se requiere son profesionales con espíritu investigativo y gestor, algunos docentes podrían estar sustentando una de las razones que aleja a los procesos educativos del carácter inclusivo y es la creencia de que los tiempos asignados y la cantidad de tareas a asumir no permiten el desarrollo de procesos investigativos, además de las pocas ventajas que le ven a hacer investigación educativa, en tanto sigue concibiéndose que la investigación se trata de exclusividades intelectuales y personas raras y superdotadas.

Es cuestionable la comprensión que presentan los docentes frente a qué es una necesidad educativa especial o un talento excepcional; igualmente, cabe preguntarse a quiénes se están ubicando entre los grupos étnicos o entre las personas que requieren rehabilitación social o la población rural dispersa, en tanto pareciera que no hay unos criterios comunes para nombrar a estos grupos específicos.

Políticas de atención educativa desde la diversidad

La presente categoría es de vital importancia, ya que posibilita evidenciar la relación dialógica existente entre la legislación y las prácticas educativas de inclusión. De la información suministrada por la encuesta y la observación a los docentes puede plantearse que:

La mayoría de los docentes no reconocen la reglamentación específica de la inclusión educativa. Si bien algunos mencionan la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 70 de 1993, el Decreto 2082 de 1996 y otros, de manera aislada, es evidente que el acercamiento a

la legislación es poco y aluden a reconocer el derecho a la educación para todos como lo preponderante de la legislación, dejando ver el desinterés por la temática y, al momento de responder, hicieron comentarios en los que aseguran que las leyes surgen, pero no hay una trasmisión de sus contenidos y mucho menos una participación en su diseño por parte de los y las educadoras.

En la implementación de la encuesta pudo observarse que entre los docentes se indicaban los números correspondientes a la reglamentación y, por eso, aparecen en los resultados, sin embargo, no dan cuenta de su contenido; de igual manera, se señalan como leyes algunos decretos, se nombra legislación inexistente y se encuentran otras imprecisiones como números de legislaciones que no se corresponde con la temática en mención o nombres aislados de la temática como si así se llamara la legislación; por ejemplo, Decreto 2086, Ley 715, MEN, Ley 73, cátedra afrocolombiana, Decreto 1860, entre otros.

Llama la atención cómo los docentes retoman el Decreto 1860 de 1994 y no el 0230 de 2002 que deroga gran parte del anterior y, mucho menos, el Decreto 1290 de 2009, que es el que deberían estar implementando en materia de evaluación a los estudiantes y donde se retoman elementos importantes sobre la evaluación y promoción de población que requiere una atención especial.

40 de los 99 docentes sustentan que la reglamentación interna no toma en cuenta la diversidad de población. Esta pregunta fue la principal fuente de temor manifestado por parte de los encuestados, al punto de que varios de ellos, antes de responder, solicitaron que se certificara la confiabilidad en la información. Entre las razones señaladas que soportan el NO, se encuentran: "Están pensadas para el común de la población sin ajustes a la diversidad", "Se habla poco o nada del tema", "por las condiciones tanto internas



como externas, no contamos con la formación, conocimiento, tiempo y espacio”, “No se ha mencionado el procedimiento para aquellos estudiantes con NEE, se han mencionado, dialogado algunos aspectos, pero no se han delimitado y definido procedimientos específicos para evaluar, trabajar e intencionar el trabajo pedagógico con estos estudiantes”, “La institución no tiene estudiantado como para hacer excepciones o tener prebendas con algunos”, “No existen políticas institucionales y pedagógicas para atender las poblaciones”.

Se observan razones de peso para asegurar que es superficial la comprensión que tienen los maestros encuestados sobre el concepto de educación desde la diversidad. Parece que se requieren fórmulas mágicas que solucionen las dificultades de los estudiantes para que se crea en la posibilidad de aprender juntos, donde la solidaridad, el respeto, la equidad y la fraternidad sean los principales vehículos del saber académico.

Un aspecto más para reflexionar aquí es el reducido acceso que se tiene a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el argumento de que se encuentra en construcción está siendo empleado como soporte para sustentar el desconocimiento del mismo por parte de los docentes. Incluso, algunos directivos docentes llegaron a sustentar que los docentes desconocen los procesos de ingreso, los proyectos adelantados para lograr la permanencia y el reconocimiento institucional.

35 de los 99 docentes sustentaron que el PEI y la reglamentación interna SI tienen en cuenta la diversidad; entre los argumentos planteados señalaron que: “Porque pese a que la diversidad en la IE no es tan marcada, (no hay indígenas, no hay discapacitados físicamente) se tiene en cuenta otras diferencias que son quizá menos evidentes”^{4*}. Con otros planteamientos como: “si, porque se debe

responder a las disposiciones legales”, “si, se está en ese proceso”, “si, porque se cuenta con el apoyo de un educador especial y un programa de necesidades educativas especiales”, “En ocasiones el manual si incluye este tipo de población, el PEI se está adecuando y en ocasiones en las circulares se tienen en cuenta”^{5**}. “Se ha hecho referencia al tema y la necesidad de su implementación, pero lo urgente no da tiempo para lo importante”^{6***}.

Como puede observarse, son argumentos que se contradicen en varios aspectos con la inclusión educativa, en tanto se refiere a un principio que no depende de la existencia de determinado profesional, mucho menos puede supeditarse a la intermitencia de las voluntades individuales, que en determinado momento pueden decidir si asumen o no, la inclusión educativa o, lo que puede ser peor, definir en qué etapa la tienen en cuenta y en cuál otra no.

36 de los 99 docentes encuestados consideran que la relación entre la normatividad y la inclusión educativa no es coherente o de dependencia, en tanto se habla de distancia entre la teoría y la práctica. Entre los argumentos que se retoman están: “Creo que no están bien articuladas, empezando por la capacitación que requiere un docente para atender satisfactoriamente las poblaciones diferentes”. “El sistema educativo también se queda corto en cuanto el tema de la inclusión debido a que su intervención no es directa sino a través de convenios con instituciones que en ocasiones no permanecen y no siguen procesos”. “Una cosa hay en el papel y otra cosa lo que se hace realmente se piensa que inclusión es recibir a toda la clase de personas pero no se le ofrece una educación realmente inclusiva”. “Las políticas públicas orientan el trabajo sin tener en cuenta las verdaderas necesidades de cada individuo, lo cual va en detrimento de

4 *Docente de Institución Educativa Cooperativo San Antonio de Prado.

5 **Docente de Institución Educativa Ramón Múnera Lopera.

6 ***Docente de Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.



los niños y niñas de las escuelas regulares y no se compadece con los docentes ya que esto implica mayor trabajo”.

Finalmente, es de anotar que la misma normatividad no es clara en cuanto a la vigencia de cada uno de los Decretos, Resoluciones, Directivas, etc., en tanto no se nombra de manera explícita cuáles son derogados con la siguiente, como si fueran desconocidas para quienes expiden las nuevas.

Prácticas pedagógicas y condiciones actuales de la educación

Resulta complejo hacer referencia a las prácticas de la educación en general, por tanto, se hará aquí remisión a las respuestas brindadas por los docentes y que se pueden asociar de manera directa con el quehacer cotidiano de cualquiera de los maestros encuestados.

En este caso, se trae a colación el proceso de evaluación y llama la atención sobre las respuestas que indican que la mayoría (67 docentes) de los encuestados consideran que la evaluación de los aprendizajes permite reconocer los logros y dificultades de los estudiantes, siendo ésta la principal función en su desempeño como docentes; ello da cuenta de un proceso masificado de calificación, donde se determinan los avances o estancamiento de los estudiantes de acuerdo a unos logros establecidos con anterioridad para todo el grupo e, incluso, para todo el grado escolar, independiente de las características de cada grupo.

Se valora de manera muy positiva que 27 docentes expresaron que la evaluación de los aprendizajes escolares en su institución educativa posibilita generar procesos de transformación en la práctica; ahora bien, según lo observado, los resultados de la evaluación de los aprendizajes son considerados fundamentalmente para definir los grupos, logros, algunas

estrategias de mejora del siguiente año escolar, desde la intención por disminuir los índices de repitencia escolar, y sólo, en casos concretos, los docentes emplean dichos resultados para modificar sus prácticas y diseñar estrategias para que cada estudiante pueda alcanzar los logros definidos y mucho menos se definen logros particulares, de acuerdo a las capacidades con que se recibió al estudiante al iniciar el año lectivo.

La utilidad del proceso de evaluación referida en el párrafo anterior es tan importante como el conocer si en las instituciones educativas se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad de población, ante lo cual 56 maestros sustentan que no se realizan ajustes ni en la enseñanza, ni en la evaluación. Lo anterior indica la masificación de los procesos académicos a partir del desconocimiento de la diversidad y, por tanto, de la inclusión educativa.

Con relación a las condiciones de la educación en Colombia, 48 de los 99 los docentes encuestados consideran que para lograr un adecuado proceso de inclusión la necesidad más urgente es contar con profesionales especializados, seguido de la posibilidad de disponer mayores tiempos para acompañar individualmente a cada estudiante que lo necesite, como señalaron 37 docentes; lo anterior implica que muchos de estos profesionales se encuentran en actitud de apertura para realizar el debido acompañamiento a sus estudiantes, pero que las condiciones materiales (reflejada en los tiempos, los apoyos, los recursos, etc.) se constituyen en un factor que no beneficia dicha intención.

Uno de los aspectos que permite hacer el análisis de las condiciones de la educación en Colombia es la formación necesaria para acompañar la diversidad, por parte de los y las maestras quienes consideran, en gran medida (54 encuestados), que no cuentan con dicha formación para acompañar el grupo de estudiantes que tienen en su aula. Si se reconoce el



saber como elemento fundamental para la práctica, debe generar inquietud que no se cuente con un nivel de formación óptimo para acompañar a los estudiantes por parte de los docentes y máxime cuando se reconoce en la educación un umbral para la constitución de la sociedad y más aún cuando se pretende que se forme bajo el principio de inclusión.

Llama la atención observar como sólo 8 de los 99 docentes encuestados consideran que en su aula tienen estudiantes que requieren rehabilitación social y, a su vez, el mismo número de docentes sustenta que esta población necesita ser parte de la inclusión educativa y, en oposición a estos datos suministrados en las respuestas a las preguntas 4 y 6, para este apartado en la pregunta 9: ¿qué se hace en su institución cuando llega una persona que requiere rehabilitación social? Al analizar las respuestas se encuentra que es el grupo que más busca la inclusión educativa. Podría leerse esto como una contradicción; sin embargo, desde la presente investigación, y por la observación realizada de las prácticas docentes, se encuentra que se desconocen las particularidades de la población que requiere rehabilitación social y, adicionalmente, se encuentra camuflada entre los estudiantes que diariamente viven y padecen las consecuencias de habitar en sectores marcados por la violencia, la desigualdad social, el consumo de sustancias psicoactivas y el maltrato a múltiples niveles. Por lo anterior, no es una contradicción sustentar que es el grupo más incluido, en tanto señalar lo contrario implicaría decir que un amplio número de estudiantes está en procesos de exclusión.

Conclusiones

La educación inclusiva, como proceso que busca la transformación del sistema educativo, identifica las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema, es de carácter procesual y lleva al logro de un objetivo “escuela para todos

y todas”, en ese sentido, se constituye en el horizonte hacia donde debe mirar la inclusión educativa una vez sea efectiva y reconozca la diversidad como un elemento inherente a la condición humana, esta investigación terminó reducida a las condiciones de la inclusión escolar en tanto en la realidad, la educación colombiana se encuentra en la lucha por lograr el acceso de las personas nombrados como diversas a los servicios educativos. Por lo anterior se habla a lo largo de la investigación de inclusión educativa y escolar e incluso de integración escolar.

Al llevar a cabo el reconocimiento de la normatividad del servicio educativo colombiano se evidencia una discordancia entre las disposiciones legales que reglamentan la inclusión educativa y la actitud docente expresada en la práctica pedagógica, en tanto esta última desconoce o no responde en el acompañamiento pedagógico a las necesidades educativas de los grupos poblacionales que requieren atención diferenciada y que son reconocidos en la Ley 115 de 1994 o ley General de Educación. Dichos grupos son: población adulta en proceso de educación básica, grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, room y raizales), personas con discapacidad o con talentos excepcionales, población que habita en sectores rurales y, por último, los sujetos que requieren procesos de rehabilitación social. De esta forma, a más de una década de hablar de inclusión educativa se evidencian vacíos al momento de operativizar la normatividad emitida para tal fin y se reflejan, en mayor medida, en las actitudes evidenciadas en las prácticas pedagógicas de los profesionales seleccionados para acompañar dichos procesos.

Esta investigación también hace énfasis en la descripción de las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en las tres instituciones educativas del municipio de Medellín; de esta manera, se logró establecer que los docentes y directivos docentes que acompañan los procesos escolares reconocen no contar

con la formación necesaria para atender la diversidad de población que llega a las aulas; la actitud que manifiestan los profesionales de la educación frente a la atención educativa a la diversidad de estudiantes es limitante y, en la mayoría de los casos, obstaculiza la implementación de procesos que satisfagan las necesidades observadas en los estudiantes. Los y las docentes solicitan apoyo permanente para el acompañamiento a la población que se nombra en proceso de inclusión; ello se expresa al plantear que la mayor necesidad para realizar dicho acompañamiento es contar con profesionales especializados.

Al referenciar el desarrollo de la normatividad de inclusión educativa, desde los docentes y directivos docentes, en tres instituciones educativas del municipio de Medellín, se pudo determinar que estos consideran que las leyes están muy bien, pero que se desconocen, en tanto no se dan espacios de formación que posibiliten interiorizarlas y tenerlas en cuenta al interior del aula de clases o en los procesos dinamizados desde cada una de las instituciones educativas.

De otro lado, al explicitar los elementos potenciadores e inhibidores de la relación dialógica entre la normatividad y la actitud de los docentes y directivos docentes frente a la inclusión escolar, en tres instituciones educativas del municipio de Medellín se logra observar que la diversidad la relacionan sólo con circunstancias específicas del ser humano ligadas a ser de otra etnia, presentar dificultades en la motricidad, en los aspectos cognitivos y/o a comportamientos fuera del consenso social. A los estudiantes que no presentan estas características no se les concibe como diversos, lo que conduce a la homogenización de los sujetos. La atención a la diversidad se considera como un quehacer ligado, básicamente, a la formación específica, a los espacios geográficos, a los materiales disponibles y no como una parte integral del quehacer profesional que se adapta y se adopta a sus y en sus ac-

ciones cotidianas, sobre todo si se cuenta con una actitud investigativa, de apertura y respeto por la diferencia. La atención a la diversidad, y por tanto la educación inclusiva, es asumida como tarea de quienes tienen una formación académica específica frente a grupos poblacionales, desconociendo que una actitud receptiva, investigadora, etc., puede conducir a encontrar respuestas efectivas para realizar un buen proceso pedagógico de atención a la diversidad. Es algo así como actuar siendo consciente de que se es docente por vocación. Resulta paradójico hablar de educación desde la diversidad en un sistema educativo que está totalmente impregnado de la esencia del sistema capitalista^{7*}, desde los espacios mismos donde se acompañan los procesos de enseñanza aprendizaje (muebles iguales, organizados al mismo estilo, distancias, etc.); la forma como asisten las personas a dichos espacios (vestidos con ropas uniformes, peinados consensuados, sin usar determinados accesorios, etc.); la manera como son acompañados para lograr sus aprendizajes, olvidando la existencia de los múltiples estilos de aprendizajes (con las mismas temáticas, metodologías, recursos materiales, sanciones, etc.). Lo que se nombra como inclusión educativa está operando en espacios donde alguien presentan una materia prima que, se supone, debe procesarse en un determinado tiempo y responder con unos productos que, se sabe, no siempre dan cuenta de los aprendizajes reales, pero deben constar en un sistema numérico que habla de la supuesta eficacia del lugar, llámese institución educativa. No es posible pensar en la implementación de una Educación inclusiva si ni siquiera logra evidenciarse la diversidad como característica inherente a la condición humana, siendo este elemento clave en el acompañamiento a

7 * Homogeneizante y donde lo importante es la circulación de mercancías y por tanto los sujetos se objetivan hasta convertirlos en un simple dato que según la estructura de gobierno habla de la calidad educativa.



la diversidad. A pesar de tratarse de instituciones educativas que han recibido el premio a la Calidad Educativa, ninguno de ellos nombra la inclusión como principio de su práctica educativa en la reglamentación interna, ni se observa que prepare a los docentes para la atención a la diversidad, dejando en evidencia que, a pesar de lo mucho que se ha legislado, falta mucho para lograr efectivos procesos de inclusión educativa y más aún de educación inclusiva.

Finalmente, al develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín se logró determinar que no existe una relación dialógica entre la normatividad del sistema educativo colombiano y la actitud expresada por los docentes y directivos docentes, frente a la inclusión y, por tanto, no se puede hablar de una unidad dialéctica que se complementa, que tiene una marcada relación de dependencia y donde cada aspecto conserva su propia identidad. Lo que se evidenció es que la actitud de los docentes y directivos docentes no es la que requiere la legislación para poder ser aprovechada satisfactoriamente y, a su vez, también se evidenció que a pesar de contar con muchos años de expedida la legislación se ha perdido en la cotidianidad del quehacer docente y pareciera desconocer las condiciones reales y necesarias para que se dé la inclusión educativa.

Recomendaciones

No se puede desconocer que se requiere de dos mediaciones en todo este proceso de transformación de políticas para las prácticas escolares: el reconocimiento de la importancia de invertir en inclusión y un fuerte movimiento social que respalde dicha necesidad. Por esta razón se plantea como recomendación central la búsqueda de la transformación del sistema educativo

colombiano, lo que implicaría pensarse desde la necesidad de acompañar procesos educativos tendientes a la eliminación de todo tipo de discriminación, barreras para el aprendizaje y la participación, pero adicionalmente donde se generen de manera responsable espacios para la crítica y la consolidación de un real Estado Social de Derecho, desde la comprensión de que resulta más barato invertir en educación y prevención que en procesos de resocialización y rehabilitación.

Se hace necesaria una reconfiguración de los criterios de acompañamiento pedagógico que respondan a las necesidades educativas de la diversidad de población, lo que implica replantearse la normatividad existente en un consolidado claro, que realmente oriente los procesos educativos una vez se haya logrado su conocimiento por parte de cada uno de los actores involucrados en el acto educativo.

Es urgente la revisión de las prácticas investigativas en el ámbito de la educación desde la diversidad, que permita adentrarse en el quehacer docente para trascender las miradas en un cambio paradigmático que movilice el pensamiento hacia el reconocimiento y la valoración de que todos los seres humanos son diferentes y que esa diferencia requiere educación especializada.

Es importante transformar los procesos educativos, lo cual implica determinar el rol, el campo de acción de cada uno de los profesionales que se prepara para esta labor, tal es el caso, por ejemplo, de los profesionales formados para el acompañamiento pedagógico a grupos específicos, quienes en la actualidad se encuentran laborando en múltiples campos de acción, hasta sin importar su perfil profesional y, por tanto, los posibles espacios de desempeño donde podría optimizarse el conocimiento que tienen.

El sistema educativo colombiano, sin duda, necesita ser revisado, y no precisamente por ejecutores de programas informáticos, lo que se requiere es ajus-



tarse a las necesidades reales de un país marcado por la violencia, la pobreza y la exclusión, pero también por la diversidad en todas sus manifestaciones; es por ello necesario pensar mínimamente en las siguientes propuestas:

Si bien en Medellín se cuenta con la Unidad de Atención Integral, muchos de sus servicios son con profesionales itinerantes, y las necesidades identificadas requieren de la creación de equipos de profesionales que permanentemente acompañen a los docentes de aula en la labor diaria de la práctica docente.

Toda institución educativa debe contar con docente de apoyo para cada jornada académica de manera que ante las dificultades identificadas en un estudiante, puedan ser compartidas rápidamente a la o el docente de apoyo y de manera oportuna se evalúe y se brinden los apoyos que sean necesario.

Los docentes de apoyo deben ser Licenciados en Educación Especial, quienes no solo reciben formación para el acompañamiento a población con discapacidad, sino que deben acompañar a todo niño y niña que presente una necesidad educativa permanente o transitoria pero además debe apoyar los procesos de remisión y evaluación cuando se sospecha la existencia de una discapacidad.

Todos los profesionales que se encuentren en la labor de docentes de aula y directivos docentes deben ser licenciados en las distintas áreas de formación.

Mantener una disponibilidad de recursos didácticos que posibiliten ofrecer apoyos pedagógicos de calidad para todo niño o niña que presente una dificultad específica en el aprendizaje, incluyendo material específico para cada grupo en situación de vulnerabilidad.

Entre las funciones que le asigna el Decreto 366 a los profesionales de apoyo, debe agregarse el acompañamiento a los niños y niñas que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, (en jornada contraria) dicho espacio debe ser dirigido

por el docente de aula, contar con la participación de madre, padre o cuidador y el apoyo de psicólogo y educador especial.

El nombramiento de los profesionales de apoyo, como educadores especiales, debe realizarse por concurso docente de manera directa por el Ministerio de Educación Nacional, para cubrir las plazas de maestro/a de apoyo que debe generarse en cada institución o centro educativo, garantizando así, la mayor estabilidad posible en los procesos que se gestan en cada uno de estos espacios.

Los procesos de formación para los docentes, en cualquiera de las licenciaturas, deben ser de carácter obligatorio y con un alto componente en sensibilización frente a la diversidad y en canales de comunicación oportuna para la identificación de necesidades educativas en los niños y niñas.

Las facultades de educación deben recibir orientaciones claras sobre las temáticas que deben ofrecer a todos sus estudiantes, para que las implementen en sus programas de formación, de modo que desde allí se busque promover la educación desde la diversidad. No se trata de ofrecer las herramientas de un educador especial, pero mínimamente debe contar con la sensibilidad y apertura para trabajar de la mano con otros profesionales en pro del bienestar de sus estudiantes.

Los actuales docentes en ejercicio deben tener acceso de manera masiva y con la mayor calidad posible a espacios de actualización sobre inclusión educativa, para permear las actuales prácticas excluyentes que se están viviendo en las Instituciones Educativas.

Por último, se quiere señalar aquí la importancia de ir modificando los términos en que se hace referencia a fenómenos educativos, en tanto que actualmente dicho lenguaje trasmite el interés puesto al servicio del capitalismo, donde se busca más seres humanos que salgan a producir independientemente de que sean solidarios, "formación para el



empleo” sin importar si se es explotado o explotador; educación de calidad que se asocia de manera directa con el número de estudiantes que se matriculan y con altos puntajes en pruebas estandarizadas, tipo indicadores de fábricas o bolsa de valores; en fin, para hablar, hacer y estar

en un proceso de inclusión educativa será necesario que los estudiantes no sean concebidos como parte de un proceso de producción industrial, aquí se trata de la búsqueda por el crecimiento en humanidad y construcción de un país cada vez mejor y concebido para una paz real.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Reino Unido: The University of Manchester.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M, A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Artavia Granados, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.
- Bravo Vela, J y Palma Vázquez, V. (2011). *Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de la República. (1991). Ley 12. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Bogotá: Diario Oficial No. 39640 de 22 de enero.
- Congreso de la República. (1991). Ley 21. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Bogotá: Diario Oficial 39.720 de marzo 6.
- Congreso de la República. (1993). Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Bogotá: Diario Oficial No. 41.013 de agosto 31.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero.
- Congreso de la República. (1995). Ley 191. Por medio de la cual se dictan disposiciones sobre Zonas de Frontera. Bogotá: Diario Oficial No. 41.903 de 23 de junio.
- Congreso de la República. (1997). Ley 387. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Bogotá: Diario Oficial No. 43.091 de 24 de julio.
- Congreso de la República. (1999). Ley 515. Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 138 sobre la Edad Mínima de Admisión de Empleo”, adoptada por la 58ª Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza, el veintiséis (26) de junio de mil novecientos setenta y tres (1973). Bogotá: Diario Oficial No. 43.656 del 5 de agosto.
- Congreso de la República. (2006). Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá: Diario Oficial No. 46446 de 8 de noviembre.
- Congreso de la República. (2013). Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá: Diario Oficial No. 48.717 de 27 de febrero.
- Correa A., J., Bedoya S., M., Vélez L., L., Gaviria M., P., Agudelo L., A., Velandia B., M., & Piedrahita P., M. (2008). Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Medellín: Ministerio de Educación Nacional - Tecnológico de Antioquia.
- Chiner Sanz, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante.

- Departamento Nacional de Planeación. (1995). Documento CONPES 2804. Programa nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia. Bogotá: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (1997). Documento CONPES 2924. Sobre el sistema Nacional de Atención Integral a la Población desplazada. Bogotá: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (1999). Documento CONPES 3057. Plan de acción para la prevención y atención del desplazamiento forzado. Bogotá: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). Pueblos indígenas. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-territorial/Paginas/pueblos-indigenas.aspx>
- Díaz Haydar, Orietta del Carmen y Franco Media, Fabio Raúl(2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. Zona Próxima, (12), 12-39.
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A. y Miret, L. (2003). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Jornades de Foment de la Investigació, 1-13.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008)Voz y quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, No. 2, p.10
- Fernández Batanero, J, M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Educación Inclusiva, 4(2), 137-147.
- Freire, P. (2009). Pedagogía del oprimido. La Habana: Caminos.
- Giné Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? Cuadernos de Pedagogía, (269), 40-45.
- González González, M. A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Noveduc.
- Grisales, María Carmenza. (2012). Módulo: Grupos vulnerables I. El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Manizales: Universidad de Manizales.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Meléndez Rodríguez, Lady. (2002).Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de américa latina. Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Especial. Costa Rica.
- Mena Manosalva, S, E. (2009). Identidad y diversidad: La negación oculta de la alteridad. En R. Reyes, Pedagogía de la diferencia. Carpeta de archivos del módulo de estudio. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Montoya Londoño, Diana Marcela. (s.f.). El desarrollo humano: ciencias cognitivas y psicología contemporánea. Referente conceptual en la formación del magister en educación desde la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York y Ginebra: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- Presidencia de la República. (1995). Decreto 804. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Bogotá: Diario Oficial No. 41853 del 18 de mayo.
- Presidencia de la República. (1996). Decreto 114. Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. Bogotá: Diario Oficial No. 42.693 del 18 de enero.
- Presidencia de la República. (1996). Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá: Diario Oficial No. 42.922 del 20 de noviembre.
- Presidencia de la República. (1997). Decreto 1165. Por el cual se crea la Consejería Presidencial para la atención de la población desplazada por la violencia y se le asignan funciones. Bogotá: Diario Oficial No. 43017 de 10 de abril.
- Presidencia de la República. (1997). Decreto 3011. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial No. 43202 del 19 de diciembre.
- Presidencia de la República. (1999). Decreto 1122. Por el cual se dictan normas para suprimir trámites, facilitar la actividad de los ciudadanos, contribuir a la eficiencia y eficacia de la Administración Pública y fortalecer el principio de la buena fe. Bogotá: Diario Oficial 43622 de junio 29.



- Presidencia de la República. (1999). Decreto 489. Por el cual se asigna una función. Bogotá: Diario Oficial No 43.529 de 17 de marzo.
- Presidencia de la República. (2002). Decreto 1528. Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 27 y el artículo 23 de la Ley 715 de 2001. Bogotá: Diario Oficial No. 44883 del 30 de julio.
- Presidencia de la República. (2003). Decreto 128. Por el cual se reglamenta la Ley 418 de 1997, prorrogada y modificada por la Ley 548 de 1999 y la Ley 782 de 2002 en materia de reincorporación a la sociedad civil. Bogotá: Diario Oficial N. 45.073 de 24 enero.
- Presidencia de la República. (2004). Decreto 1171. Por el cual se reglamenta el inciso 6 del artículo 24 de la Ley 715 de 2001 en lo relacionado con los estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales ubicados en áreas rurales de difícil acceso. Bogotá: Diario Oficial No. 45525 de 20 de abril.
- Presidencia de la República. (2009). Decreto 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Diario Oficial No. 47258 de 9 febrero.
- Presidencia de la República. (2010). Decreto 2500. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Bogotá: Diario Oficial No. 47.768 de 12 de julio.
- Sacristán, José Gimeno (1996) *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación!*
- Santos Guerra, M,A. (2010). *Educar y orientar en la diversidad*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/30721687/Ponencia-Educary-Orientar-en-la-diversidad-V-encuentro-nacional-de-Orientacion-Sevilla-2010>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2013). Dato Destacado 27. El analfabetismo en América Latina. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf
- Skljar, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Libronauta.
- Trahtemberg, León (2001) "Los Beneficios de la Integración" *Revista Alcances #7 - CPAL*, 10 Jul 2001
- Vigostky, Lev Semionovich. (2001). *Psicología pedagógica*. Argentina: Guillermo Blanck.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Argentina: Brujas.