

El currículo como centro regulador de la educación inclusiva en la escuela



Hugo Edilberto Florido Mosquera

Autor

La **BOGOTÁ**
que estamos construyendo



El currículo como centro regulador de
la educación inclusiva en la escuela

El currículo como centro regulador de la educación inclusiva en la escuela

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Claudia Nayibe López Hernández

Alcaldesa Mayor

© Autor:

Hugo Edilberto Florido Mosquera

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL DISTRITO - SED

Edna Cristina Bonilla Sebá
Secretaria de Educación

Andrés Mauricio Castillo Varela
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Deidamia García Quintero
Subsecretaria de Integración
Interinstitucional

Carlos Alberto Reverón Peña
Subsecretario de Acceso y Permanencia

Raúl Javier Manrique Vacca
Subsecretario de Gestión Institucional

Patricia Niño Rodríguez
Directora de Formación de Docentes e
Innovaciones Pedagógicas (DFDIP)

Alba Nelly Gutiérrez
Carmen Cecilia González Crisanchó
Carlos Alberto Fonseca
Juan Felipe Nieto Molina
Jorge Orlando Castro
Profesionales de la DFDIP

Juliana Vernaza Lotero
María Alejandra Castaño
Equipo Técnico de la Misión de
Educadores y Sabiduría Ciudadana
(2020-2022)

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO- IDEP

Cecilia Rincón Verdugo
Directora General

Inírida Morales Villegas
Subdirectora Académica

José Cabrera Paz
Asesor de Dirección General

Alexander Rozo Gaviria
Coordinador Académico

Mónica Lucía Suárez Beltrán
Coordinación editorial

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

Diana Margarita Pérez Camacho
Rectora

Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Vicerrectora

Juanna Alexandra Díaz Cuadros
Coordinación Académica

Poliana Carolina Otálora Cruz
Edición y adecuación

Xiomara Marín Santofimio
Diseño y Diagramación

Publicación resultado del Convenio 3959127 IDEP-SED 2022 y del Anexo
técnico 119 del 15 de septiembre de 2022 IDEP - UNICAFAM

ISBN: 978-628-7627-00-0

DOI: <https://doi.org/10.36737/9786287627000>



Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita de la SED. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Secretaría de Educación del Distrito, SED Avenida Calle 26 No. 66-63. Teléfono: (57-1) 324 1000 www.educacionbogota.edu.co
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP Tv. 22a #61b-2 a 61b-62, Bogotá
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D. C. - Colombia 2022

Todo lo aquí contenido es la voz de la comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela, para ellos todos, mi mayor y extenso agradecimiento por permitirme escucharlos y poner en el papel sus expectativas, sus ilusiones y sus reclamaciones. En especial gracias a los niños y jóvenes motor de la existencia del colegio, porque sus sonrisas y su alegría nos cuentan día a día que lo estamos haciendo bien.

A los profesores, colegas y amigos Mauricio, Oscar, Amanda, Luz Jeannette, Andrea, Miguel, Silvia, quienes tienen mucho de esfuerzo en este texto, a partir de la construcción y revisión constante de los discursos e interpretaciones.

A la Secretaría de Educación del Distrito porque a través del programa de formación docente, pude sistematizar esta experiencia y culminar mis estudios doctorales con satisfacción.

A la Universidad Santo Tomás por su orientación en mi formación doctoral, en especial al Profesor José Duván Marín, quien con su respeto y cuidado forjó un sello de formación en la docencia y la investigación y al Doctor José Arles por su acompañamiento y generosidad de comprensión en mi proceso formativo.

A mi directora de tesis, Margie Jessup, por su inagotable entendimiento de mi ser y mi espíritu.

A todos aquellos que, con sus formas diversas de acción, que fueron desde las oraciones, hasta la hechura del café, me apoyaron en las arduas jornadas de dedicación a este proyecto.

Este libro es una adaptación editorial del Trabajo de Investigación “El currículo como centro regulador de la educación inclusiva en la escuela: sistematización de una experiencia en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED, Bogotá. Colombia.” para optar a Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Contenido

Presentación	9
Prólogo	11
Primera parte. Se abre el camino para las comunidades de aprendizaje	17
Lo cualitativo como orientación paradigmática	18
Lo hermenéutico y lo histórico: una lectura de la realidad escolar	19
Organizar prácticas educativas alternativas	23
Cartografía social	34
Relatos	38
Rutas de análisis	41
Segunda Parte. Transformaciones. Diseño de la Propuesta de Lineamientos curriculares	43
Memorias. Elementos y factores de la educación inclusiva	44
Tercera parte. Movimientos: leyes y retos	56
A tomar medidas	57
Los pasos recorridos en Colombia	59
Características de la política pública	61
Enfoque de derecho en la política pública en educación inclusiva	66

Política pública en educación inclusiva	96
Cuarta Parte. Narrativas de inclusión	100
Se tejen experiencias en comunidad	101
Memorias docentes	108
¿Y cómo lo hacemos?	118
Algunas reticencias en el camino	124
Construcción de narrativas a partir de la voz de la comunidad de aprendizaje	127
Se cuenta lo que se vive: ¡Hablan los estudiantes!	155
Comprendiendo la experiencia	159
Conclusiones	166
Aportes	169
Recomendaciones	169
Referencias bibliográficas	171

A mi primera gran maestra, que, con su amor, cuidado, protección y estímulo me indicó el camino de la expansión de mis capacidades y me enlistó a la libertad, a pesar de las barreras motrices que acompañaron mi infancia. A ti madre, que no sólo me diste dos veces la vida, sino que en el aquí y en el ahora ves reflejados tus frutos en la dedicación de tu hijo para ampliar las capacidades de los niños en su territorio.

A la razón que fundamenta mi vida ayer, hoy y siempre. A ti Julián por estar y Ser en mi mundo, sin mayor apremio que ser feliz. Te amo hijo.

Presentación

La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana materializa el sueño que tenemos como apasionados por la educación, de asegurar que la política educativa en Bogotá surja de una construcción colectiva. Esta Misión, integrada por un grupo destacado de educadores de los colegios públicos distritales y del sector privado, se configuró como una gran deliberación democrática, colectiva y abierta. Su importancia radicó en dos aspectos. Uno, la capacidad de reflexionar sobre la educación en un horizonte de largo plazo; y dos, involucrar a los actores relevantes para abordar los retos que el día a día impone al sistema educativo, con la contribución de primera mano de quienes mejor conocen y viven la educación en Bogotá: **los y las docentes**.

Como un reconocimiento a los docentes que hicieron parte de este esfuerzo, quienes diariamente trabajan por ofrecer una educación en la que todos y todas puedan aprender, que impacte la calidad de vida de sus estudiantes y contribuya al desarrollo humano de nuestra ciudad, hoy presentamos esta colección de saber pedagógico, integrada con seis libros basados en trabajos de investigación de maestros y maestras que participaron en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

A través de estas páginas se recogen las reflexiones de las y los docentes sobre distintos temas que, por su importancia, amerita que continúe el compartir de saberes para avanzar en la construcción de propuestas concretas de transformación al interior del sector. Estos trabajos nacen de la experiencia investigativa y académica de maestros y maestras que viven, reflexionan y construyen conocimiento sobre la educación y el aula. Maestros y escuelas en constante transformación.

Los autores y protagonistas de estos seis libros nos comparten experiencias que se convierten en oportunidades de cambio para que la ciudad avance en su propósito de tener una educación de calidad, inclusiva y pertinente. En los diferentes textos podrán encontrar propuestas para: (1) Comprender cuál es el nivel del juego de pelota

como rito y escenario lúdico, no ajeno a la riqueza oral y escrita como expresión cultural y manifestación dinámica de las sociedades; (2) Formular una adaptación curricular a las necesidades amplias y fundamentales de aprendizaje en la incorporación de la educación inclusiva, con enfoque diferencial, en las instituciones públicas en los niveles de preescolar, básica y media de la ciudad capital, garantizando el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes que les permitan el pleno desarrollo de los sujetos y las comunidades que la integran; (3) Reconocer la existencia y validez de otros modos de vida a partir de la decisión de género, lo que lleva a admitir la posibilidad política del cuerpo como enunciación de una forma particular de ser, pensar y habitar el mundo; (4) Crear una educación alternativa en y para la vida, centrada en las relaciones, interacciones y mediaciones de una ecomunidad de aprendizaje desde el *saber vibrar, saber sentipensar y saber fluir* como capacidades esenciales a desarrollar en la educación del siglo XXI; (5) La resiliencia educativa y la pedagogía social como estrategia para poblaciones en riesgo de explotación sexual, basada en el reconocimiento de los derechos de los unos y los otros para favorecer el movimiento continuo de armonía y protección; (6) Finaliza esta serie con un texto relativo a la potenciación del pensar y el conocer, tema siempre de actualidad que busca articularse en función de un saber y conocimiento social como resumen y síntesis de una educación de adolescentes, jóvenes y adultos.

Esta Colección es una invitación a leer seis aulas, seis investigaciones, y, sobre todo, las posibilidades de transformación pedagógica que cada una encierra. Tras su lectura y reflexión, les invito a sumarse a nuestro propósito de cerrar las brechas sociales y lograr una Bogotá en la que la educación esté en primer lugar. Una educación que prioriza a sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y que promueve cambios en favor de la equidad, la inclusión, el bienestar y la calidad de vida de todas y todos sus ciudadanos

Edna Cristina Bonilla Sebá
Secretaria de Educación del Distrito

Prólogo

Actualmente, en el sistema educativo colombiano se favorece el aprendizaje de asignaturas y áreas del conocimiento aisladas y descontextualizadas de un mundo cada vez más complejo y global. Así mismo, las instituciones educativas (en adelante IEs) están orientadas por lineamientos curriculares, en los que la formación de los estudiantes se concentra en el conocimiento derivado de las disciplinas y no atiende necesidades de otras áreas del desarrollo humano diferentes a las de desarrollo cognitivo (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Lo anterior pone en riesgo las capacidades de los educandos para desarrollar aprendizajes y participar en su desarrollo, puesto que no todos acceden a estos aprendizajes de la misma manera y con los mismos métodos, estrategias y recursos; al mismo tiempo, no todos expresan los mismos desempeños cuando se trata de usar el saber y los conocimientos en el desarrollo de tareas, en su comunicación, en su capacidad de involucrarse en procesos de aprendizaje y en transferir esos conocimientos a situaciones académicas y de la vida cotidiana por resolver.

De acuerdo con los planteamientos de Perrenoud (2012), en numerosas IEs no se ofrecen oportunidades amplias y pertinentes para que los educandos puedan transitar en la escuela y desarrollar todas sus potencialidades de aprendizaje, pues la organización curricular y por ende la evaluación de aprendizajes se caracterizan por su homogeneidad, esta última con riesgos de ser discriminante, pues pocos superan las pruebas estandarizadas; además, muchos estudiantes no encuentran lugar para participar en las decisiones de su desarrollo escolar y preparación para la vida.

Esta investigación, además de válida, es relevante, por cuanto giró en torno a la materialización del derecho de todos los niños y niñas a la educación, en la ciudad capital. Adicional a lo anterior, al indagar los

desarrollos de política pública de Bogotá para la educación inclusiva desde el enfoque de derechos, sustentada en el enfoque diferencial, fue posible identificar que ésta ha sido desarrollada especialmente para aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente han sido marginados del sistema por su situación y condición particulares, de carácter permanente o transitorio; es decir, se concentra en los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad.

Así mismo, fue pertinente sistematizar la experiencia educativa de una institución que ha desarrollado procesos de educación inclusiva desde el enfoque de derechos. En ella, se incluye en sus aulas niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y/o excepcionalidad, pues a partir de casos reportados en la literatura en esta investigación se logró reconocer cómo el enfoque de integración curricular y el diseño universal de aprendizaje como modelo pueden coadyuvar a la construcción de escuelas más democráticas y garantes del derecho a la educación para todos.

Por otra parte, a partir de la sistematización de la experiencia de educación inclusiva institucional y sus resultados, fue posible formular una propuesta lineamientos curriculares tendiente a la incorporación de la educación inclusiva con enfoque diferencial en las instituciones públicas en los niveles de preescolar, básica y media de la ciudad capital, dando de esta manera alcance a la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en cuanto a sus cuatro características a saber: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y en especial la cuarta característica que es la adaptabilidad. Esta última ha sido definida por la relatora de las Naciones Unidas en su informe sobre la situación del derecho a la educación en Colombia (Tomasevsky, 2004), como la clara adaptación de los currículos a las necesidades amplias y fundamentales de aprendizaje de todos los educandos; se traza a partir de la definición de enfoques de acceso al conocimiento desde las capacidades diferenciales, para lo cual la escuela debe proveer todas las oportunidades materiales, simbólicas, recreativas, afectivas y sociales, que permitan el pleno desarrollo de los sujetos y las comunidades que la integran.

La educación Inclusiva (EI) en el Distrito Capital experimenta una serie de avances y limitaciones en el plano de la política pública, la materialización del derecho a la educación de los niños, las niñas y los jóvenes y las prácticas que se desarrollan en el seno de las instituciones

educativas que fungen como garantes del derecho a la educación calidad para todos.

No obstante, la EI es un proceso que disminuye las barreras de aprendizaje y aumenta la participación de todos niños en los escenarios escolares y las comunidades, en tiempos recientes su enfoque diferencial de derechos se ha centrado en aquellos niños que sistemáticamente han sido segregados de la escuela por poseer características evidentes en su constitución ontológica y ubicados en poblaciones que exhiben condiciones de discapacidad.

Este es el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela, institución educativa distrital, de carácter público que desde 1994 ha desarrollado un proyecto político pedagógico con enfoque inclusivo y ha atravesado por los distintos enfoques y modelos de inclusión desarrollados en Iberoamérica, constituyéndose hoy por hoy, en una institución educativa que incluye en el aula regular, estudiantes dentro del espectro autista, déficit cognitivo, síndrome de Down, parálisis cerebral, entre otros, y ofrece la mayor variedad de oportunidades para su desarrollo integral.

En la Constitución Política de Colombia se prescribe la educación básica como derecho fundamental de todos sus ciudadanos (Presidencia de la República de Colombia, 1991); adicionalmente, a través de múltiples acuerdos nacionales e internacionales, se ratifica el interés por lograr que en los procesos escolares los agentes de la educación reconozcan las diferencias entre los estudiantes en sus formas de aprender, de percibir y procesar la información, de relacionarse con el entorno, de comunicar sus ideas, de manifestar sus intereses y preferencias, sentimientos, habilidades sociales, etc.

Así mismo, la Ley General de Educación establece la obligatoriedad del estado colombiano de brindar educación de calidad y garantizar el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes del país a educarse, sin distinción de ninguna naturaleza (Ministerio de Educación Nacional, 1994b), al tiempo que se pone en la familia, la escuela y la sociedad la responsabilidad de ser garantes de una educación contextual y emancipadora para todo ciudadano en un ciclo de educación preescolar, básica y media. Se espera que ésta les forme para la vida y les permita acceder al mundo productivo, del trabajo y el desarrollo humano, así como a la educación superior, en adelante (ES).

Actualmente en Colombia existen grupos que lideran y desarrollan luchas por tratar de alcanzar igualdad de oportunidades y justicia social en el sistema educativo que aprueba la ley y que argumenta que es en dicho sistema, y con él en las instituciones y proyectos educativos en desarrollo, en donde se perpetúan o reducen las desventajas educativas de individuos y grupos humanos tradicionalmente marginados (O'Hanlon, 2011). Más aún: es necesario reconocer que los estudiantes en su conjunto, presentan necesidades de aprendizaje diferenciales y en ocasiones individuales, producto de su historia de vida en la dimensión personal, así como de antecedentes en su desarrollo social y cultural; a su vez, esta situación deriva en dinámicas de enseñanza ajenas a la homogenización de las formas de apropiación de los saberes y habilidades, a partir de los procesos de formación de todos los niños, niñas y jóvenes.

En consecuencia, este reconocimiento demanda que los educandos aprendan con arreglo a sus características; en otras palabras, se trata de que logren aprendizajes independientemente de sus aciertos y dificultades, de sus cualidades y limitaciones, de sus preferencias e intereses particulares. Por tanto, se espera que se propicien y orienten dichos aprendizajes en los escenarios y ambientes de aprendizaje establecidos en las instituciones educativas (en adelante IEs). No obstante, las IEs no están preparadas para hacerlo ya que ni en sus proyectos educativos institucionales (PEIs) están contenidos los alcances y proyecciones para lograr que, en ellas, como escenario formativo, se garantice el derecho a educarse y se ubique el desarrollo humano de las comunidades de aprendizaje que se atienden en el centro de sus preocupaciones de formación.

Justo allí aparece la educación inclusiva (EI) como protagonista; cobra fuerza desde el enfoque diferencial, amparada y sustentada en una orientación pedagógica del derecho de todos y para todos a educarse, educación que debe estar centrada en la formación de sujetos en todos los ámbitos del desarrollo humano, independiente de su situación y condición particular. De otro modo, no es posible garantizar que los niños, niñas y jóvenes, tengan la oportunidad de enfrentarse a ambientes de aprendizaje que les permitan transitar por el proceso de ajuste, participación, inmersión y transformación de lo que acontece en el ejercicio de enseñar y aprender, desde un enfoque de currículo que integre saberes y conocimientos y, en consecuencia, se preparen para participar activamente en la realidad actual.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es preciso que las instituciones que reivindican la educación inclusiva desde un enfoque diferencial en su PEI, deben formular currículos contextualizados, flexibles y por investigación, a partir de los cuales se dé respuesta a las necesidades educativas de la comunidad de aprendizaje (educandos, padres, docentes y autoridades educativas), en cuya planeación, ejecución, evaluación y autorregulación, se propugne por un principio de equidad en cuanto al derecho de todos a educarse en ambientes educativos diversos, que amplíen su acceso al aprendizaje y la participación.

Por ello, en este libro se quiere dar a conocer los alcances y limitaciones que ha tenido la experiencia de una Institución Educativa Distrital (IED) que le apuesta a un currículo alternativo para contextos en los que se asume la diversidad como potenciadora del desarrollo humano y para el que la escuela constituye el escenario de aprendizaje para todos y todas, sin distinción de su situación y condición personal, social y cultural.

Es así como este texto formula una serie de lineamientos tendientes a incorporar la educación inclusiva en colegios públicos de Bogotá, a partir de la construcción en las instituciones de un currículo flexible, integrado y por investigación, que dé cuenta de una educación para todos. Aunque la mayoría de los planes de desarrollo contemplan la educación inclusiva como medio para surtir los fines de la educación de los niños y los jóvenes, es posible entrever el fracaso al que ven enfrentadas las instituciones para educar e incluir a todos en sus procesos formativos, a causa de las barreras de planeación, acción, ejecución de programas y proyectos y evaluación de los mismos. Por esto, las instituciones necesitan desarrollar el potencial de todos los niños en la sociedad y reconocer su diversidad en los aprendizajes, pero se ven limitadas la no contar con alguna orientación que les permita diseñar o reencausar su estructura curricular que provean de oportunidades a todos los niños para la potenciación de sus capacidades en el aprendizaje y la participación.

Con lo anterior se planteó ¿Cuáles son las construcciones que hace la comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela acerca de la Educación Inclusiva y cómo a partir de ello, se puede diseñar una propuesta de lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva con enfoque diferencial, en instituciones educativas públicas de Bogotá?

El diseño de lineamientos curriculares para la adopción de la EI en colegios públicos de Bogotá, como un instrumento práctico y flexible de caracterización, planeación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas y didácticas al interior de los colegios que permitan materializar el derecho de todos los niños, a recibir una educación de calidad y con arreglo a principios de equidad, en tanto sujetos con necesidades diferenciales de aprendizajes y con capacidades alternativas para aprender y participar en su desarrollo y el de las comunidades que integran.

En la primera parte del libro se aborda la contextualización del problema al que se ven enfrentados los niños y sus familias cuando no encuentran un lugar en la escuela. Así se plantea la necesidad de sistematizar una experiencia con el firme propósito de compartir saberes e instalar acciones concretas frente al desarrollo de la EI como proceso que reduce significativamente las barreras de aprendizaje y participación y garantiza el derecho a la educación para todos.

En la segunda parte se definen los alcances teóricos, filosóficos y epistemológicos que posibilitaron la sistematización de la experiencia en sí misma. Además, las formas escogidas para el tratamiento de los datos. Comprende los marcos de referencia regidos por un estado de la cuestión que se delimitó para Iberoamérica, en tanto el desarrollo de las reformas curriculares en educación han tenido una fuerte influencia a partir de lo avanzado en países como España, Chile, Argentina y México, que comparten prácticas culturales similares que dan cuenta de posibles convergencias en las formas de hacer en la EI.

Seguidamente, se exponen los resultados de la investigación desde la política pública en EI, para Colombia y Bogotá. Luego, un análisis de los resultados a través de narrativas construidas a partir de la información cualitativa colectada y posteriormente, la comprensión de la experiencia desde una interpretación reflexiva.

Finalmente cierra el libro con las conclusiones orientadas a establecer una hoja de ruta para las IEs y aportes significativos.

El autor

Primera parte. Se abre el camino para las comunidades de aprendizaje



Fuente: archivo personal

La comprensión del mundo social transcurre entre un sinnúmero de acciones que otorgan coherencia entre los conceptos abordados para su lectura como realidad, la validez y precisión el método escogido, su consistencia con el marco teórico definido por la precisión de los lenguajes y teorías con los que se intenta describir o explicar la realidad. En concordancia con los planteamientos de Herrera (2009), una investigación que describa e interprete los que acontece en el seno de una institución, que alberga distintos mundos y formas de aprendizaje como es la escuela, acontece histórica y procedimentalmente. Esto significa, que la investigación en sí misma no ocurre de manera técnica o mecánica, sino que transcurre como una forma en espiral de

explicaciones progresivas de las condiciones históricas, a partir de las cuales el intérprete se juega una serie de acciones hacia la comprensión del fenómeno social.

Así, en una investigación en el área de currículo y evaluación, conducente a la elaboración de una tesis doctoral, se destaca la práctica del investigador en ciencias sociales, pues éste se convierte en intérprete de las particularidades de la vida social, lo cual puede ser entendido como una experiencia hermenéutica en sí misma al ser desarrollará sobre tres tareas: "...la delimitación y construcción de los problemas de investigación, la re significación del lugar y de sentido de la teoría para la comprensión de los fenómenos sociales y la revisión y uso de los métodos como formas de aproximación al mundo social" (Herrera, 2009, p. 184).

En este camino recorrido se optó por una investigación de corte cualitativo en su esencia y con un método interpretativo que decanta en la sistematización de experiencias educativas referidas al currículo como centro de emergencia de lo educativo (Florido, 2018). Para ello, se asumió la tarea de revelar aquellas características que puedan orientar, desde el punto de vista curricular, la adopción de un programa de El para las comunidades de aprendizaje de las IE públicas de Bogotá. De igual manera, se asumió el currículo como una construcción social, y como una entidad viva, característica que también fue considerada como propia para las instituciones. Dichas entidades cobran fuerza al determinar la realidad social, y emergen de las prácticas complejas de quienes intervienen en el acto educativo.

Lo cualitativo como orientación paradigmática

Por tratarse de una investigación sobre la vida de las personas en una comunidad de aprendizajes, este trabajo se basó en el paradigma cualitativo, en el que es posible obtener datos provenientes de diferentes fuentes, usar un método que permite organizarlos e interpretarlos, de tal manera que conduzcan a la comprensión de lo que acontece en la realidad social abordada.

En concordancia con los planteamientos de Corbin (2004), ello se logra a partir de la conceptualización y reducción de los datos, la elaboración

de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, así como de su relación por medio de una serie de enunciados proposicionales, de manera que se posibilite su codificación y llevar a cabo una nueva lectura, que conduzca a la descripción de las interpretaciones alcanzadas. Al respecto Marín (2012) expresa, que adoptar una orientación paradigmática cualitativa en una investigación en educación y currículo, permite una aproximación y sensibilidad con los actores del acto educativo; según manifiesta, tal acercamiento evita la trasgresión y compromete al investigador con el alcance de una serie de dialécticas, que hacen posible su mediación en la construcción de aquellos significados pertinentes y necesarios, para lograr interpretaciones en el desarrollo de la investigación.

Estas adopciones, hicieron viable la escogencia de un enfoque que permitiera captar con suficiencia, los cambios y transformaciones en el contexto educativo de una institución que hace EI. En ella, pueden emerger características de su contexto, que hacen de la educación un acto más pertinente para la vida de las personas y promover un enfoque en el desarrollo de la comunidad, centrado en la construcción de políticas sociales más incluyentes y democráticas, expresión de lo expuesto por Herrera (2013).

Lo hermenéutico y lo histórico: una lectura de la realidad escolar

Acudiendo a las palabras de Sánchez (1999), cuando se investiga en educación no sólo se abre un campo diagnóstico sobre las prácticas educativas y sus efectos en la comunidad, o se define un campo problemático de la educación y la pedagogía, sino, además, se construye una forma de hacer investigación a partir de la explicitación de una teoría del conocimiento y de la filosofía. En otras palabras, el enfoque aparece como un supuesto filosófico y epistemológico, que orienta las formas de tratar los significados construidos por las personas en la interacción social de la escuela, además del sentido que dan a lo vivido (Marín, 2012).

El enfoque seleccionado permite, desde lo histórico, desentrañar las acciones e inacciones que se dan en una experiencia educativa, así como las periodicidades en que se presentan y las posibles concatenaciones que

se pueden establecer entre ambas. Se trata de encontrar un puente de interacción entre lo que son las experiencias (nivel ontológico) y cómo se quiere llegar a conocerlas o re- conocerlas (nivel epistemológico). En el campo de la educación y la pedagogía Marín (2012), sugiere que los datos provienen de una conciencia histórica que se debe estudiar, en la cual se fundamenta el sentido que le dan los sujetos y los colectivos tanto a las prácticas, como a sus efectos en su desarrollo.

Desde lo hermenéutico, se asume la realidad escolar como un texto que se observa, se lee detenidamente, se interpreta y comprende sus significados. Se trata de explorar las condiciones para comprender la generalidad de la escuela, así sea desde una característica en particular. Así mismo, se trata de la no separabilidad entre sujeto y objeto, pues la comprensión en el sentido planteado por Gadamer (1984), es una labor ardua y un proceso activo de un lector (en este caso es el investigador), que revisa un texto dentro de un horizonte y contexto específicos, con intereses y expectativas que no se pueden, ni deben eliminar.

Comprender lo educativo como texto, involucra la relación con una situación actual, con una necesidad que emerge de las problemáticas abordadas; es así como toda interpretación y comprensión se organizan, en consonancia con las preocupaciones que se tienen de esa realidad estudiada. Por otra parte, y no menos importante, es preciso tener en cuenta que el enfoque hermenéutico permite reconocer la complejidad propia del objeto de interpretación; con ello admite distintas lecturas del mismo, así como la capacidad del lector para dar cabida a otras posibles interpretaciones, a la luz de -por supuesto-, otros intereses y preocupaciones (Packer, 2013).

En coherencia con lo expuesto, la aplicación de un enfoque desde lo histórico permite recuperar lo instalado en la memoria de la comunidad de aprendizaje, y desde lo hermenéutico, asumir que el texto puede incluso hacer cambiar las ideas del investigador sobre algo, o afianzar aquellas que se afirman en la comprensión de la realidad. De esa manera, a través de este enfoque se admite la posibilidad de aproximarse a la realidad con preocupaciones previamente establecidas; recuperar las periodicidades; concatenar los datos históricos; recuperar la memoria de la comunidad; admitir varias lecturas e interpretaciones de la realidad vivida; revelar los significados dados por los actores y posibilitar los cambios de unas ideas, o el refinamiento o el afianzamiento de otras. Ello es posible, porque en última instancia, la intención de la investigación

es “aprender” de la misma, pues a pesar del dominio de la racionalidad en las investigaciones sociales, los avances de las ciencias, como la física cuántica, ha develado el retorno del sujeto y ha definido el centro del enfoque de esta investigación al quedar sentado que el acto de conocer y el producto de ese conocer son inseparables (Santos, 2009).

Esta investigación en tanto cualitativa y con enfoque histórico - interpretativo, se aparta notoriamente de la investigación tradicional, ya que se sustenta en tres elementos importantes; la comunicación, la cooperación y el aprendizaje. Por esta razón, tiene arraigo en un proceso metodológico desde la acción social encauzado al discurso, y con ello, se relaciona cabalmente con una ordenación a la argumentación, para llegar a acuerdos y consensos sobre las intenciones, intereses, decisiones, acciones e inacciones que orientan las actividades en el campo social, de una escuela que hace EI (Goetz, 1988).

Por otra parte, acudiendo a lo propuesto por Stenhouse (1991), la fecundidad en la investigación de currículo y enseñanza, se logra cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica y refina los métodos para desarrollar sus observaciones, recabar información, interpretar los hallazgos y evaluar los resultados. Para ello se debe estimular que las preguntas de investigación surjan de los docentes y de la comunidad de aprendizaje, y que ellos encuentren respuestas a través de la acción y la reflexión en el proceso educativo, así como en el desarrollo de prácticas propias de su labor en la enseñanza.

La reflexión en la acción es el ejercicio mediante el cual un profesional a menudo reflexiona sobre lo que hace, incluso en el momento de la ejecución de sus prácticas, en las que la reflexión no se conforma sobre la acción o práctica propiamente dicha, sino sobre todo lo que acontece en los alrededores de este ejercicio. En cualquier caso, el docente que reflexiona, se permite experimentar la sorpresa, la perplejidad o la duda en una situación que encuentra en ocasiones única y a veces incómoda. Si reflexiona sobre el fenómeno nuevo que tiene delante, así como sobre sus conductas iniciales al atenderlo, puede llevar a cabo nuevas experiencias o “pruebas, que le han de permitir una nueva comprensión del fenómeno, así como el cambio de la situación que le tenía en perplejidad.

Al respecto, siguiendo la línea de pensamiento de Schön (1998) cuando alguien reflexiona desde las acciones, se convierte en investigador de

sus propias prácticas, en el contexto específico en que las desarrolla, y no depende sólo de las teorías y técnicas establecidas, sino que construye teoría acerca de un caso único y en contexto. De esta manera, no mantiene separados los fines de los medios, sino que los define interactivamente como parte de su práctica educativa.

De otra parte, según Escudero (1999), en aquellos contextos en los que se aborda la innovación curricular, cualquier propuesta, plan, proyecto o programa a partir del cual se quiere sugerir cambios y reformas en el currículo, encuentra pleno significado cuando se hace desde los contextos escolares, desde las aulas y con la participación de quienes desarrollan las prácticas educativas.

Se adopta como un proceso continuo, en forma de espiral ascendente, en el que los momentos de problematización de la situación a abordar, la observación y detalle de las fuentes de información para el diagnóstico, las propuestas de acción y reflexión, las recorridos de transformación, la evaluación y observación de las mismas dan origen a nuevos circuitos que en permanente desarrollo, revelan las rutas de investigación-acción- interacción y transformación que la comunidad decide, en la perspectiva propuesta por Elliot (2000). Esto se debe a que este tipo de investigación, se basa en un modelo cíclico entre la recolección de información, discusión de la misma, elaboración, interpretación y análisis de las conductas sociales y la acción social, proceso en el que es posible encontrarse con obstáculos que pueden influir en el proyecto, en el propio contexto político, en las estructuras de poder en la institución, y en fin, en múltiples aspectos.

Según lo expuesto por Restrepo (2002), Lewin, creador de este tipo de investigación, la concibió

...como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación (Restrepo, 2002, p. 1).

Por lo expuesto, en concordancia con Elliot (2000), el método que orienta esta investigación es la investigación acción, organizada en tres fases, a saber:

- Reflexión sobre un área que es problemática, en este caso la garantía de la característica de adaptabilidad en el derecho a la educación, al trazarse como variante de diseño de un currículo contextualizado que soporte la EI en la institución.
- Planeación y ejecución de acciones prácticas y alternativas para fortalecer la situación que es problemática.
- Evaluación de los hallazgos, con el propósito de dar inicio a un nuevo circuito de las tres fases en permanente interrelación.

El sentido de esta investigación concuerda con lo propuesto por Restrepo (2002), al comprender que se centra en la búsqueda permanente de la estructura de las prácticas educativas en la institución, el develamiento de sus bases teóricas que identifican para someterlas a crítica y mejoramiento continuo. La estructura de la práctica, apoyados en el mismo autor, se refiere a las ideas, herramientas, métodos y técnicas y los ritos concentrados en acciones, actividades, rutinas, hábitos y costumbre que son susceptibles de deconstrucción.

Como en toda investigación educativa, ésta tiene como propósito aproximarse al conocimiento y reflexionar acerca de él, como fundamento para la construcción de nuevo conocimiento en el campo contextual y comunicable con otros contextos educativos. Esto acontece, cuando desde la investigación se permite deconstruir la práctica a partir de la reflexión en la misma, identificando sus fundamentos teóricos y operativos, lo cual de por sí es un conocimiento sistémico de la misma, para luego reconstruirla. De acuerdo con los planteamientos de Schön (1998) y Restrepo (2002), esto no es otra cosa que pasar de un conocimiento previo (casi que inconsciente) a un conocimiento de carácter práctico. Se trata entonces de un proceso de reflexión en la acción, un acontecer de conversación reflexiva con la práctica, que en última instancia constituye un conocimiento crítico y teórico que emerge de la acción y la interacción.

Organizar prácticas educativas alternativas

Un PEI con enfoque de EI, necesariamente se nutre de las experiencias del contexto, de los alcances y limitaciones propias de las prácticas alternativas desarrolladas por los actores de la comunidad de aprendizaje, de los efectos que esta experiencia causa en la comunidad, de las ideas que prevalecen en el seno de la misma y de cómo los

resultados reorganizan la institución, de manera que se abone el terreno para consolidar garantías de realización del derecho de todos a la educación, en especial de quienes tradicionalmente han sido marginados de la escuela. Al respecto, es útil acudir a las palabras de Jara (2006):

...las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias (Jara, 2006).

El sistematizar una experiencia en EI amerita revelar los complejos procesos que ocurren en un proyecto de esta naturaleza, con el interés de comunicar los impactos y las aspiraciones que se tienen en cuanto a los resultados de su labor como educación alternativa. En educación nace en América Latina, como centro de preocupación de redes de investigación, de participación y desarrollo de la comunidad, de organizaciones que lideran la educación popular y comunitaria, trabajo social y otras formas de intervención en la dimensión social del desarrollo.

Torres (1999) es enfático en afirmar que, desde la última década del siglo XX, la sistematización de experiencias se ha convertido en un verdadero campo intelectual, hecho que se expresa en el creciente número de comunicaciones de investigaciones que versan sobre el tema a través de escritos, ponencias y reuniones sobre el método. No obstante, advierte él mismo, su lugar e impacto sobre las prácticas educativas en el ámbito de lo formal es aún muy incipiente, situación que podría estar motivada por los siguientes componentes encontrados:

- La noción de que la sistematización de experiencias se articula a la educación “popular”, en tanto, se adhiere comúnmente a la noción de *no formal* en el sistema educativo, que está por fuera de la escuela propiamente dicha y que se relaciona directamente con sistemas educativos organizados alrededor del desarrollo de comunidades de base. A pesar de que este componente traza los orígenes de la sistematización de experiencias como método, es importante reconocer que lo popular hace referencia al desarrollo

de la población en contextos específicos en los cuales, sujetos y colectividades participan de los destinos de su desarrollo como comunidad. Adoptando esta idea, en la educación formal también se dan procesos de educación popular pues según Jara (1998), por “popular” se entiende como:

...la referencia a todo aquel proceso social que busca superar relaciones de dominación, de opresión, de explotación, de discriminación, de inequidad, de exclusión. Visto positivamente, todo aquel proceso que busca construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y la igualdad de derechos. (Jara, 1998, p. 1)

- Además de lo anterior, en las instituciones educativas formales se hace una crítica al activismo, que deriva necesariamente en la desestimación de saberes producto de prácticas educativas alternativas, pues cuando no se sistematizan adecuadamente pierden su condición de experiencias en el sentido estricto de involucrar los saberes, intereses, ideas, compromisos y expectativas de la comunidad. Superado este activismo es posible encontrar, que la sistematización de experiencias como método refinado, riguroso y estructurado, lleva a la recuperación de los saberes instalados en la comunidad de aprendizaje.
- Por otra parte, las instituciones que han emprendido procesos de sistematización consideran este método con carácter simplista, como derivado de una necesidad inmediata, como vía para estructurar los resultados de una experiencia específica, reduciendo el poder que tiene la sistematización de la experiencia al cumplimiento de una serie de informes que dan cuenta de sus experiencias educativas.

Sin embargo, de acuerdo con Torres (1999), la sistematización de experiencias en la educación formal es pertinente como método para recuperar los saberes que allí se producen y generar conocimientos sistemáticos sobre las prácticas educativas que frenan la exclusión y la discriminación, pues al controlar la construcción, circulación y comunicación de saberes de la comunidad, puede ser garantía de construcción de prácticas educativas alternativas, de procesos de gestión de la comunidad que participa en educación y de la construcción de iniciativas emancipadoras.

La elección de la sistematización de la experiencia de un proyecto institucional de **EI**, exige entender por qué el proceso se está desarrollando de esa manera y no de otra; es decir, tener la capacidad de interpretar a través de este método, lo que está aconteciendo en la realidad abordada a partir del ordenamiento de los datos que dan cuenta del pasado y la reconstrucción de todos los elementos que permiten los saberes en el presente.

Por esta razón, se asumió el principio de la interpretación y la reflexión partiendo de la reconstrucción de lo sucedido, al ordenar los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para interpretarlo, comprenderlo y de esta manera aprender de la propia práctica. Es aquí donde la investigación cobra fuerza como interpretación crítica, pues no basta con reconstruir lo sucedido y reordenar los saberes y conocimientos; se requiere también reflexionar activamente sobre lo acontecido, de modo que se puedan extraer aprendizajes de utilidad en el futuro. Siguiendo a Jara (2001) esto significa que, la sistematización permite aprender críticamente y avanzar en el mejoramiento de la práctica propia y contextualizada, compartir estos aprendizajes con comunidades similares y contribuir a consolidar la teoría que explica los impactos de las prácticas educativas alternativas.

En términos generales, si en una sistematización de experiencia educativa se realiza una interpretación crítica de la experiencia vivida, y ello a su vez permite extraer aprendizajes comunes, se puede avanzar en la construcción de conocimiento a partir de los ya existentes. Esto es posible cuando al interior de la sistematización de la experiencia, que es el caso de esta investigación, se asume que el conocimiento es complejo y se requiere el concurso de múltiples interpretaciones de los distintos actores involucrados en la experiencia.

Este nuevo conocimiento no es unilateral sino alimentado de conocimientos previos y del poder creativo de la investigación que dependen de la constitución de este avance en la comunidad y la comunicación a otras comunidades similares. Así mismo, es producto de los elementos vitales de los involucrados y la rigurosidad de su interpretación puede ubicarlo en el lugar de la objetivación de lo vivido, para dar respuesta a un nivel epistemológico que necesita caracterizar, categorizar y situar en el orden de la comprensión, los saberes y sentimientos recuperados. En última instancia, es legitimar

la necesidad de pasar de la subjetividad a la objetividad de los saberes para convertirlos en conocimiento de la práctica propia, de manera que puedan ser compartidos a comunidades con prácticas similares.

Acudiendo a lo propuesto por Jara (2006) y Verger (2007), las experiencias son hechos históricos complejos, son procesos vitales que ocurren con las personas que interactúan en ambientes igual dinámicos y complejos. Las experiencias según su visión, totalmente compartida por esta investigación, emergen como la combinación de dimensiones subjetivas y objetivas, instaladas dinámicamente en el desarrollo histórico y social de las comunidades. Por ello, en la realización de la sistematización fue importante tener en cuenta:

- *Condiciones del contexto:* el contexto de una institución educativa se compone de las dimensiones sociales, culturales y económicas, así como su desarrollo como institución en lo local y distrital. Se supone que los periodos históricos que ha vivido esta institución, se han desarrollado en un contexto particular, sin el cual no hubiera ocurrido esta experiencia. Es importante aclarar que el contexto no es exterior a esta última, ni desligado de ella, sino que constituye una dimensión de ella misma, pues recae sobre los bienes materiales, inmateriales, simbólicos y de relación, con un espacio que le es común a las personas que viven la experiencia.
- *Situaciones particulares:* en tanto comunidad de aprendizaje, la experiencia se basa en situaciones particulares de las personas en términos de lo institucional y lo organizacional, ya sea por posturas individuales o colectivas, es decir, que se configura la experiencia en un “lugar” específico e irreplicable.
- *Acciones:* la experiencia en una comunidad de aprendizaje se basa en las acciones e inacciones de las personas, ya sea de forma deliberada o no, con o sin excesiva planificación, pero siempre como actuación de las personas involucradas.
- *Percepciones y sentimientos:* las experiencias en educación se basan en un fuerte componente de lo que piensan, sienten y moviliza a los actores involucrados en la dinámica del acto educativo.

Con base en lo anterior, los resultados de toda experiencia generan *impactos o efectos* sobre las condiciones preexistentes de la experiencia misma, lo que lleva a *reacciones* de las personas. Estas reacciones emergen de la interrelación entre los efectos de la experiencia misma y los factores externos a la comunidad. En otras palabras, es la relación entre lo más íntimo de la experiencia y aquellos componentes externos sin los que es imposible que exista. Los componentes de la experiencia no aparecen aislados, ni linealmente dispuestos; son más bien una especie de amalgama de posibilidades de interacción, que se revelan a medida que esta transcurre y se retroalimenta, generando cambios en el tiempo en la medida en que cada componente se constituye en la medida del otro.

En síntesis, la experiencia en el ámbito de la EI es vital y en ella participan de manera consciente muchos actores; aunque constituye un proceso único e irrepetible, los efectos que causa y sus reacciones permiten develar las voces de quienes participan, para compartir y comunicar sus resultados, que no son otra cosa que generación de nuevo conocimiento, a partir de la disertación de la subjetividad con la objetividad (Bermechea, 1994). Es la mejor vía para validar que la historia se hace día a día, a partir de sujetos activos, creativos y comprometidos que ven en ella la mejor fuente de aprendizaje.

Es importante aclarar aquí que, como método de investigación con la comunidad, se requiere un procesamiento específico para desarrollar la sistematización. Para esta investigación se adoptó y adecuó lo propuesto por Torres (1999), que sugiere tener en cuenta la recuperación histórica y la contextualización (general y particular) de la experiencia, identificar los supuestos teóricos del proyecto, los ejes de sistematización, las formas de organización interna en la experiencia, así como las formas de acción política, el análisis y validación de la información, la constatación de las expectativas y la realidades vividas, la visualización de las acciones futuras y la retroalimentación de resultados.

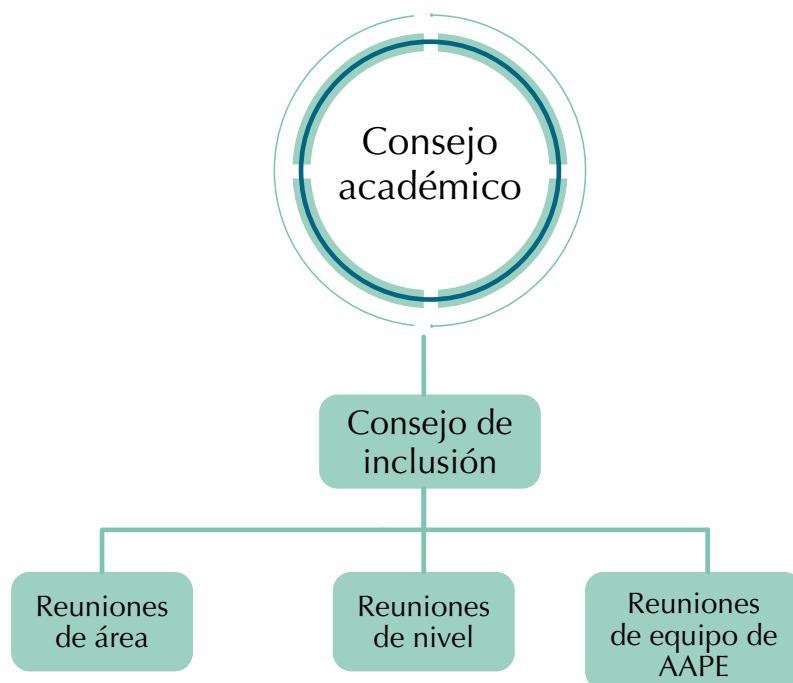
Con lo anterior, se detallaron los siguientes pasos que no se dieron necesariamente de manera sucesiva y lineal, sino que permitieron ordenar el desarrollo de la sistematización, produciendo una visión de conjunto pero esquemática de la sistematización propiamente dicha:

Ordenamiento de la experiencia. Se consideraron dos aspectos relevantes en este paso: definición de los objetivos de la experiencia marcada por distintas etapas de desarrollo del proyecto de EI y la relación de distintos actores en ella y la organización de información del desarrollo de la experiencia a partir de la tabla que se presenta.

Organización de la información para el ordenamiento de la experiencia					
Acciones desarrolladas en el marco del proyecto de educación inclusiva	Objetivos trazados en cada acción	Actores involucrados	Estrategias y actividades o formas de acción desarrolladas	Resultados	Problemas o interrogantes

Esta organización inicial de la información de la experiencia se desarrolló en reuniones semanales con grupos de docentes en los encuentros de área (ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, matemáticas, educación artística y educación física, y tecnologías y cultura para el trabajo), así como en encuentros de nivel (grado transición, primero y segundo (grupo de grados de educación inicial), grados tercero y cuarto (grupo de grado A), quinto, sexto y séptimo (grupos de grado B), octavo y noveno (grupo de grado C) y décimo y undécimo (grupo de grado D)); así mismo a partir de las reuniones de docentes de apoyo al aula regular y del equipo interdisciplinario de docentes que apoyan el Aula de Apoyo Pedagógico Especializado (AAPE). En la siguiente figura se puede observar su estructura:

Figura 1. Estructura de los tiempos y formas de organización de las reuniones de equipo en la organización curricular del colegio



Fuente: Elaboración propia

Todos estos encuentros fueron organizados en la estructura de tiempos institucionales y daban cuerpo a la organización curricular de la Institución. Luego de todas las reuniones con cada grupo profesoral, se pasó a la reunión de Consejo Académico, en el que participa un líder de cada equipo arriba mencionado, de modo que desde allí se concretó el ordenamiento de la experiencia.

La tabla anterior permitió lograr un conocimiento general de la experiencia en tiempos y espacios precisos, es decir, dar cuerpo al hecho histórico de la experiencia a partir de la recuperación de memoria, temporalidades y dinámicas instaladas en la misma.

Delimitación del objeto de sistematización. En este paso se delimitó la necesidad de convertir la experiencia en objeto de conocimiento, precisando claramente qué se pretendía conocer en esta sistematización.

Delimitación del objeto de sistematización

Componentes de la sistematización	Elementos constitutivos de cada componente
Objetivos de la sistematización	• Recuperar la memoria histórica de la comunidad en cuanto a los procesos de EI en la Institución. • Definir los componentes teóricos y conceptuales en los que se fundamentan las orientaciones de EI instaladas en la Institución. • Revelar la posición de la dimensión currículo, en los procesos de EI en la Institución. • Definir los elementos esenciales para fortalecer el proyecto de EI en la Institución, así como favorecer la construcción de nuevos conocimientos para ser compartidos otras instancias que puedan desarrollar este mismo enfoque.
Ordenamiento y priorización de preguntas que orientan la sistematización	• ¿Dónde se instala el origen de este PEI con enfoque en EI? • ¿Qué cambios ha tenido el proyecto desde sus orígenes hasta hoy? • ¿Cuáles son los elementos más sobresalientes del desarrollo de este proyecto de EI? • ¿Cómo se concibe la discapacidad en esta Institución? • ¿Quiénes han participado en este proyecto? • ¿Qué apoyos se han recibido de parte de la administración central para el desarrollo del proyecto? • ¿Qué papel juega la comunidad de padres en este proyecto de EI? • ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de un proyecto de EI en nuestra Institución? • ¿Cómo participan los estudiantes en el proyecto?
Conceptualización de los elementos centrales de la experiencia	Se ordenaron los campos conceptuales centrales que movilizarían la sistematización de la experiencia, emergiendo las siguientes categorías: • Enfoque de discapacidad Vs capacidades diferenciales de aprendizaje. • Percepción del enfoque EI. • Derecho a la educación desde sus características de Accesibilidad, Asequibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad (4A). • Flexibilización curricular. Diseño Universal de Aprendizajes (DUA). • Apoyos. • Aprendizaje cooperativo.

Fuente: Elaboración propia

Delimitación del objeto de sistematización

Componentes de la sistematización	Elementos constitutivos de cada componente
Ejes de sistematización	Se definieron en conjunto con los actores seis ejes de sistematización, que se corresponden con lo propuesto por Jara (2006) y Baute (2011). • Características del contexto en el que se desarrolla el proyecto de EI. • Situaciones particulares de la Institución. • Acciones que desarrollan el conjunto de los actores individual y colectivamente, que hacen viable la existencia de un proyecto de EI. • Formas de vinculación de los actores al proyecto de EI, teniendo en cuenta sus percepciones, interpretaciones y sentimientos en dicha vinculación. • Efectos de los alcances y limitaciones del proyecto de EI. • Reacciones a los efectos del proyecto, por parte de los actores involucrados.
Definición y ubicación de los periodos de tiempo a sistematizar	Se organizaron tres grandes momentos históricos. • Periodo del año 1994 en el que se origina el programa de “integración escolar” de niños con NEEP en la Escuela Samper Mendoza (hoy sede B del Colegio) hasta 2001, fecha en que se da la fusión de instituciones de básica primaria con las de básica secundaria y media y se convierte en el colegio República de Venezuela con dos sedes. • 2001 - 2008, periodo de transición hacia la consolidación del programa en “inclusión educativa”, que en este último año deriva en la trasformación del PEI. • 2009 - 2017, periodo de transformación de programa de “inclusión educativa” a PEI basado en el enfoque de “EI”.
Definición del objeto de sistematización	Alcances y limitaciones de un PEI orientado desde el enfoque de la EI.

Fuente: Elaboración propia

Delimitación del objeto de sistematización

Componentes de la sistematización	Elementos constitutivos de cada componente
Ejes de sistematización	En este punto del desarrollo de la sistematización de la experiencia se escogieron las técnicas e instrumentos que permitiera recuperar la memoria del hecho histórico como proyecto de educación inclusiva, siempre guardando coherencia con los objetivos de la sistematización y las preguntas que orientan todo el proceso de generación de conocimientos. • Para este nivel se escogieron cuatro técnicas de redacción de la experiencia: • Selección y análisis de documentos de información secundaria claves, registrados y archivados en la Institución. • Cartografía social • Relatos • Cuestionarios auto-dirigidos • Es importante precisar, que todos ellos aplicados siempre volviendo la mirada a la experiencia a recuperar y puntualizando que como aspectos transversales, y referidos al objeto de sistematización ya definidos, se tienen en cuenta los siguientes: (a) dónde y cuándo tiene lugar el procesos a sistematizar; (b) quiénes participan en el proceso a sistematizar; y (c) qué se ha hecho en éste proceso a sistematizar (basado preferentemente en los alcances, las limitaciones, las tensiones, las antinomias, la comunicación en el proceso (especialmente en la consecución de los resultados y las expectativas a futuro).

Fuente: Elaboración propia

Análisis de la experiencia

La fase de análisis de la experiencia en la sistematización se usó la estrategia de triangulación entre los datos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas de recolección de información, y la de los ejes de sistematización, la conceptualización de los elementos centrales de la experiencia y los actores involucrados, como vía para asegurar la validez y confiabilidad interna de dichos resultados.

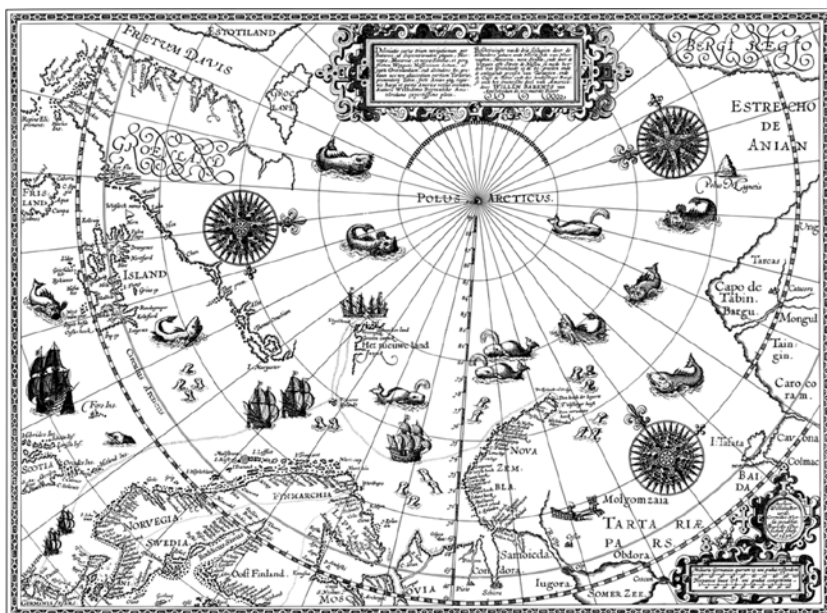
Síntesis de la experiencia

Para esta síntesis se procedió a elaborar un relato de una experiencia curricular en EI.

Comunicación y retroalimentación

Se llevó a cabo sendos encuentros de comunicación; así, la síntesis de la experiencia se desarrolló a través de tres asambleas: asamblea profesoral en una de las semanas de desarrollo institucional; asamblea de padres con los representantes de este estamento y asamblea del gobierno estudiantil. En ellas se retroalimentó la sistematización, y a partir de ella, se realizaron los ajustes del caso.

Cartografía social



Fuente: pixabay.com

El uso de la cartografía social en la sistematización de experiencias en **EI** cobra vital importancia, en tanto la realidad del fenómeno social, en este caso la experiencia, no se opone a la fragmentación del sistema, sino que se articula a él como una relación espacio- tiempo focalizada, finita, que se compone, descompone y reestructura más allá de criterios específicos de la realidad social en su singularidad. En otras palabras, en ella, como opción de reconstrucción del conocimiento social, se permite la recreación desde los espacios individuales hasta los de comunidad (Herrera, 2004).

Desde lo anterior y apoyados en Barragán (2014) es posible admitir, que en una sistematización de experiencias que forme parte de una investigación social cualitativa, la comprensión de los grupos sociales de una IE solo se logra si se la comprende como un tejido de relaciones que construyen la realidad social.

La cartografía social tiene como objetivo central la producción de diferentes materiales, a partir del reconocimiento y construcción de la realidad social en la que se le aplica, asumida desde el pensamiento sistémico y complejo. Así, en ella se realizan diferentes lecturas, que incluyen la esfera política, la económica y la cultural, como dimensiones que se entremezclan en la vida de los sujetos. Por esta razón, la cartografía social se ha planteado en algunos ámbitos como “...instrumento de poder, ya que en tanto cada sujeto reconoce su conocimiento y capacidad de transformación de sus realidades, esta se constituye en un camino para fortalecer las prácticas, los hábitos y las lógicas de comprensión de las dinámicas territoriales” (García, 2005, p. 5).

En tal sentido y siguiendo los planteamientos de Vélez (2012), al tener en cuenta lo anterior para abordar la construcción de mapas, se posibilita revelar la relación entre los usos sociales del espacio, los múltiples ejercicios de poder instalados y las diferencias en las generaciones, intereses y sus accesos culturales.

En relación con ello y en concordancia con lo pautado por Herrera (2004), en la construcción de los mapas es importante recomendar la observación de los siguientes principios:

- No se debe buscar el mapa en sí mismo, en correspondencia con un objeto.
- No se puede basar en el análisis del comportamiento social, sino hacer visibles elementos como sistemas de poder, comunicación, reglas de juego, roles, que articulan la vida social en la experiencia y de paso explican la vida social en sí misma.
- Tener en cuenta que como la vida social tiene su propia forma de interpretarse, consecuentemente posee también sus propias formas de lograrlo.

También es importante reconocer, que los mapas producto de la cartografía social no pueden ser entendidos como representaciones de un territorio cerrado, o como símbolo de una realidad objetivada.

Contrario a lo anterior, constituyen un entramado de relaciones entre múltiples dimensiones de ese territorio, que puede ser organizado en diferentes patrones; dado que tiene un carácter dinámico, es susceptible de modificaciones, revisiones y de entradas de retro-alimentación, que los constituyen como mapeos de la diversidad de identidad de los sujetos involucrados, así como de las diferentes visiones de quienes participan en la realidad que se quiere abordar.

Según define Herrera (2004), la cartografía social es una “subjetivación constante” que permite pensarla como algo que emerge de las acciones mismas de los actores sociales, que trasciende a los sujetos en su individualidad teniendo en cuenta su pasado, presente y futuro, temporalidades que confluyen dentro de su espacio. De esta manera, se trasciende el interés de mapear un espacio o tiempo abstracto, que integra un modelo de sujeto establecido, otorgando una mirada a la pluralidad de los sujetos en la que se rescatan diferentes saberes sobre su cotidianidad, al tiempo que se tiene en cuenta las identidades colectivas e individuales como “procesos de territorialización”, con dinámicas propias que, al ser interrelacionadas, constituyen la base para construir el entramado social correspondiente.

Por lo anterior, se busca implementar la construcción de los mapas sociales como metodología de acción y de participación, con miras a la producción de conocimiento sobre un espacio determinado, en el que se construye la realidad social para los sujetos con los cuales se desarrolla la cartografía social.

Según lo propuesto por Herrera (2004); en todo cartograma o mapa de cartografía social es posible encontrar hasta cuatro niveles, a partir de cuya superposición se da cuenta del mapa en general, así

- *Itinerarios*, concebidos como un diagrama cartográfico de los recorridos físicos que realizan los habitantes de un territorio.
- Estos itinerarios como *diagramas cartográficos*, destacan las clases de rutinas, acciones e inacciones de los participantes, que dan paso a tipologías propias ya del mapa más objetivo.
- Las *representaciones*, que aparecen como diversos imaginarios que constituyen el territorio y son definidos por quienes lo habitan, conformando un espacio-tiempo semiótico que, por ser campo representacional, se encuentra atravesado por reglas de poder.

- *Posiciones*, que emergen de las diversas formas de ubicación de los actores al momento de habitar el territorio; aparecen con ello las tensiones, las concentraciones de energía, las fronteras, fisuras, así como las posiciones dominantes y marginales en el territorio.

Estos niveles se hacen evidentes en el mapa con el uso de líneas, nodos, flujos y fijos. Con respecto a las líneas, es posible clasificarlas como de tres tipos, a saber:

1. Líneas de comunicación. A su vez, en dependencia de los modos de comunicación, éstas se pueden clasificar en:
 - Líneas de comunicación fluida, cuando la comunicación circula sin interrupción entre los sujetos involucrados.
 - Líneas de indiferencia, cuando hay poco contacto entre uno y otro actor, o una y otra instancia de participación.
 - Líneas de no acción comunicativa entre algunos participantes.
2. Las líneas de poder, en las que se evidencian las tensiones y hasta antinomias en el territorio.
3. Líneas de deseo, en las cuales se manifiesta la capacidad de diferentes sujetos para movilizarse ante otros o ante diferentes circunstancias o acontecimientos.

Al representar todas las líneas a modo de flecha es posible observar, que todas tienen origen y llegada; de esta manera, se pueden apreciar aquellos nudos de convergencia entre ellas o alguna dilución de las mismas, evidenciando así, las fuerzas de poder en aquello del territorio en que convergen, así como otras necesarias de transformación, en el lugar donde se diluyen. Así, cuando se encuentran los puntos de articulación más notorios, ellos son los que jalonan transformaciones en el territorio, pues cada cartograma se va construyendo desde lo que sujetos quieren narrar, acerca de lo que acontece en sus acciones en su territorio (Herrera, 2004).

Dentro del proceso de elaboración de los mapas sociales se dan tres etapas básicas:

1. Etapa de selección del territorio a mapear, que a través de cualquier símbolo presente un espacio físico, territorializado,

es decir, que está vinculado a procesos de construcción de identidades colectivas e incluyen (de ahí su identificación) diferentes grupos (formales e informales), que actúan en este territorio.

2. Etapa de construcción del cartograma, poniendo especial énfasis en compartir las inquietudes o preguntas orientadoras y las narrativas subjetivas de los individuos que faciliten levantar el mapa. Las anteriores, son el insumo para la tercera etapa.
3. Análisis de lo establecido en el cartograma.

Para el desarrollo de la cartografía se elaboró un guion de trabajo de la misma, basado en lo propuesto por Herrera (2004). Las jornadas pedagógicas para su desarrollo se realizaron mediante un taller educativo según lo propuesto por Maya (1996). Este instrumento de trabajo fue validado por un experto; para ello se contó con la colaboración de la Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Irma Alicia Flores Hinojos, docente asociada de la Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

Relatos

Siguiendo a Denzin (2015), la narrativa se asume como una modalidad particular del discurso, en tanto se considera una forma de creación de significado en retrospectiva, en la configuración o el ordenamiento de una experiencia ya vivida por un sujeto o grupos de personas. Así mismo, según la consideración de Suárez (2007), la narrativa provee descripciones que contribuyen a que quienes realizan sus prácticas en un contexto, social, histórico y geográfico, con base en la interpretación de sus conocimientos, comprendan los sentidos que le dan a su práctica. Los contextos en que las llevan a cabo son de carácter social, histórico y geográfico; a su vez, los actores de las prácticas las llevan a cabo con base en la interpretación de sus conocimientos, saberes, intereses, creencias, intencionalidades subjetivas y las interacciones con los demás que acompañan el proceso de la práctica educativa.

Considerando que sistematizar una experiencia educativa en una institución de educación formal requiere reconstruir la historia de las prácticas y los alcances de ellas en el tiempo, los productos de la narrativa permiten comprender cómo emerge el conocimiento contextualizado en

la comunidad de aprendizaje y ello se puede considerar conocimiento nuevo para las dimensiones curricular, pedagógica y didáctica de las instituciones escolares. Aquí cobra fuerza el conocimiento del docente sobre su propia práctica, quien da vida a sus experiencias a través de reconstrucciones de lo vivido y frente a lo cual regularmente hace uso de la interpretación y la comprensión del mundo escolar, así como de los avances en materia de sus intervenciones como actor protagónico de lo misional en la institución.

Para efectos de reconstrucción histórica en esta investigación, el relato se concibe como una interpretación de lo que sucede en el entorno en relación con múltiples interpretaciones que emergen en la realidad escolar. A partir de las representaciones explícitas o implícitas contenidas en él, es posible establecer relaciones entre los sucesos del entorno y las creencias de los protagonistas sobre uno o varios hechos históricos de la realidad escolar. En consecuencia, y de acuerdo con lo propuesto por Martín (2004), un relato aparece como mediador entre los hechos que acontecen en el contexto escolar, las creencias o valores intrínsecos que le otorga el relator y las acciones que ellos como actores desarrollan sobre estos mismos hechos.

Aun considerando que el relato no siempre es lineal, y que se caracteriza por ser de libre construcción, es importante tener en cuenta algunos niveles de acceso al momento de construirlo, con el propósito que dé cuenta no solo del hecho histórico, sino de las transformaciones sociales interpretadas a partir de lo acontecido. Apoyados en lo propuesto por Marín (2004) es importante considerar los siguientes niveles esquemáticos:

- *Nivel narrativo*: el relato de una experiencia en EI, incluye acontecimientos, hechos, acciones, decisiones, tensiones, que deben ser revelados a través de una comunicación rigurosa y amable para el lector.
- *Nivel Cognitivo*: en el relato, el que comunica un hecho se asume como actor e intérprete de los acontecimientos, es decir asume como propia la narrativa, la interioriza y da cuenta de ella como producto de su experiencia.
- *Nivel práctico*: las acciones e inacciones relatadas por el participante, necesariamente están incidiendo en sus prácticas. Es así como se revelan en la narrativa: como acciones que orientan, dirigen o sitúan sus prácticas en el contexto específico de la experiencia.

- *Nivel histórico:* las prácticas y la experiencia misma no aparecen como una simple línea de hechos o acontecimientos en el tiempo, sino que se relata la incidencia de los hechos y las acciones en la experiencia misma.

Los procesos de construcción textual de los relatos se llevaron a cabo por parte de grupos de docentes que habían estado vinculados al proyecto, en alguno de los tres periodos de tiempo que hacen parte de la definición del objeto de la sistematización.

Cuestionarios auto dirigidos

Con el propósito de puntualizar alguna información clave sobre aspectos conceptuales y epistemológicos que mueven las prácticas y la vinculación de los docentes en el proyecto de **EI**, se aplicó un cuestionario auto dirigido que ellos diligenciaron por fuera del contexto escolar, en una de las semanas de desarrollo institucional, el cual aportó información que luego se trianguló con los resultados de la cartografía y los relatos.

Población

Se escogió como población la comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela, que para el tiempo de desarrollo de la sistematización contó con:

- Estudiantes: 1000 estudiantes,
- Familias: 800 familias atendidas,
- Maestros: 72 maestros de aula y 12 docentes de apoyo,
- Coordinadores: 3
- Orientadores: 3
- Directivo docente: 1 rector

Grupos Participantes

Para el desarrollo de la sistematización de la experiencia, se trabajó con grupos de la comunidad de aprendizaje. Es importante precisar que por ser el grupo docente un equipo informante clave, se trabajó con la población general como grupo, en distintos momentos y bajo distintas modalidades de recabo de información a partir de su intervención.

En cuanto a los padres de familia se trabajó con los representantes al consejo de padres que está integrado por 42 padres de familia.

En cuanto a los estudiantes se trabajó con los representantes del consejo estudiantil, que suman 42 estudiantes, más los representantes al consejo directivo, el personero escolar y el contralor estudiantil.

Rutas de análisis

Es importante precisar aquí, que, aunque se escogió el método de investigación acción en educación, que aprueba las fases de desarrollo como espiral ascendente y vuelta a revisión de cada fase en circuitos continuos, para efectos de explicitación metodológica, aquí se hizo un relato de las acciones llevadas a cabo en cada fase y su desarrollo en el tiempo que en ocasiones fueron paralelas o simultáneas y consecuentes con las otras fases. La investigación se desarrolló en cuatro fases a saber:

Fase Preparatoria

En esta fase se avanzó en la delimitación del problema a investigar, la elaboración del estado de la cuestión, el marco teórico y de referencia, que se usaría para soportar de manera argumentada los hallazgos de la investigación.

Igualmente, fueron diseñados y validados los instrumentos de investigación, se elaboró la tabla de organización, el objeto de la sistematización de la experiencia con la comunidad de aprendizaje y se acopió la información secundaria que apoyaría posteriormente el análisis documental.

Recolección de información

En esta fase, se desarrollaron cinco acciones específicas de investigación:

1. Análisis documental de información secundaria contenida en archivos digitales y físicos de la Institución.
2. Análisis documental de los textos jurídicos de política pública en educación inclusiva (EI) para Colombia y Bogotá, como entidad territorial certificada.
3. Desarrollo de jornadas pedagógicas con enfoque de taller educativo, para abordar la cartografía social.
4. Taller de construcción de relatos por parte de los docentes.
5. Diligenciamiento del cuestionario auto dirigido.

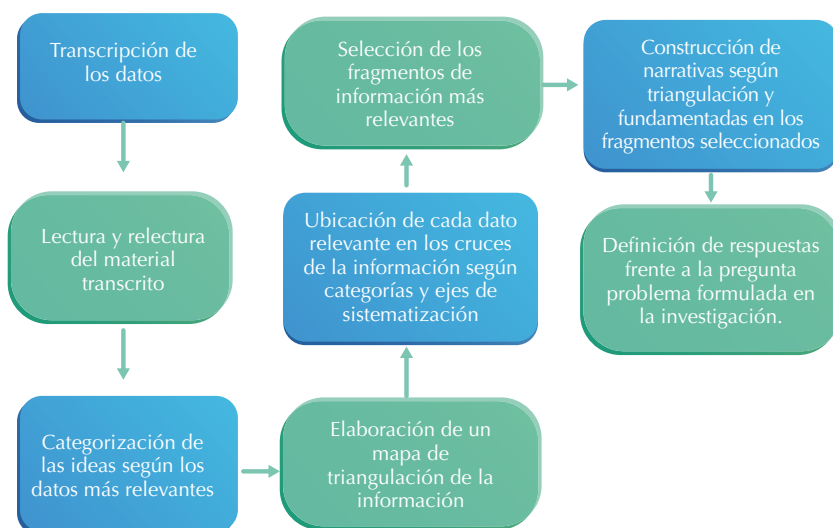
Todas estas acciones permitieron recabar información suficiente para su posterior organización, sistematización e integración de resultados.

Interpretación de resultados

La interpretación de resultados se realizó con base en la triangulación de los ejes de sistematización, las categorías de análisis abordadas desde el marco teórico, la definición del objeto de la sistematización de la experiencia y los actores involucrados.

Esta triangulación se hizo manualmente con el propósito de establecer las redes vinculares de los datos obtenidos en la aplicación de todos los instrumentos y con ello seleccionar e interpretar los datos más relevantes y/o emergentes en la información, y dar respuesta a la pregunta de investigación. Se siguieron los pasos detallados a continuación:

Figura 2. Ruta de análisis de datos obtenidos en la investigación



Fuente: Elaboración propia

Segunda Parte. Transformaciones. Diseño de la Propuesta de Lineamientos curriculares



Fuente: pixabay.com

El diseño de los lineamientos curriculares para la incorporación de la EI en colegios públicos de Bogotá, se realizó con base en el concepto de lineamientos definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Éste define un lineamiento como una característica, una tendencia, un rasgo de algo que se quiere diseñar al interior del contexto escolar. También lo define, como “referentes que apoyan y orientan esta labor, conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación” (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Se tuvo como referente básico la estructura del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, en el marco de la EI (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Memorias. Elementos y factores de la educación inclusiva

La siguiente revisión del estado de la cuestión, se llevó a cabo con base en las cinco categorías previas de interpretación, propias de los elementos y factores para la educación inclusiva: (a) valoración de condiciones de necesidad educativa especial de los niños y jóvenes, para asegurar organizaciones y situaciones escolares que doten de recursos y habilidades para la vida a sus educandos; (b) comprensión de la diversidad de capacidades de aprendizaje, para promover el reconocimiento de las oportunidades que la institución proporciona a sus educandos para lograr aprendizajes; (c) concepciones, actitudes y formación docente *in situ* y con ello la caracterización de los principales apoyos que la escuela provee para la atención de las distintas formas de aprender; (d) condiciones de flexibilización del currículo para generar ambientes y comunidad de aprendizaje; y (e) alcance de las cuatro características del derecho a la educación expuestos en la relatoría del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Tomaseavsky, 2004).

Dicha revisión puso en evidencia la necesidad de delimitar algunos reportes articulados con la pregunta problema de esta investigación. El rastreo de información llevó indefectiblemente a consultar revistas indexadas con especialidad en **EI** y desarrollo humano (DH), memorias de congresos y seminarios de **EI**, todos ellos referidos a investigaciones relativas a fundamentos orientados a la construcción de currículos para la enseñanza en ambientes diversos. Así mismo, la consulta incluyó el caso de escuelas en calidad de escenarios de formación, que garantizan a las comunidades de aprendizaje la educación como derecho en contextos sociales inclusivos.

La información atinente a **EI** es vasta; por ello, se da cuenta de la relación *organización curricular - procesos de EI*, especialmente referidos a Iberoamérica, Latinoamérica y estudios para Colombia. Esta elección se basa en que los países iberoamericanos guardan una estrecha relación cultural, es el caso del sistema educativo colombiano que se ha alimentado de los avances en materia curricular que ha tenido España y que derivan en propuestas de reformas educativas y en que los avances en materia de educación inclusiva acuden a las recomendaciones de la UNESCO y la OEI para América Latina y el caribe (Organización de Estados Iberoamericanos, 2012) (OREALC-UNESCO, 2016).

Se presentan las cuatro fuentes que aportan a la investigación, por cuanto desarrollan algunos aspectos de la educación inclusiva, todos en sendos informes de agencias internacionales u organismos de las Naciones Unidas.

La UNICEF en el 2007 publica un informe crucial en la educación inclusiva, en el que expone la situación de los derechos humanos con enfoque de educación para todos (UNICEF, 2007). En este informe acuerda en establecer el vínculo que tiene la educación con los demás derechos en los niños y sugiere tener muy en cuenta que no es suficiente con acceder a los sistemas educativos en los países y sus escuelas; propone trazar líneas de acción en tanto alcancen la meta de permanencia de los niños y se amplíen las oportunidades de los niños en los contextos escolares, que no es otra cosa que hacer aceptable el tránsito de los niños en sus ciclos de formación al contar con currículos contextualizados.

Se precisan los deberes de los gobiernos en el diseño de políticas en educación que garanticen una educación de calidad que amplíe la oferta de ambientes de aprendizaje para todos y en especial en los que los niños participen efectivamente en su desarrollo y en el de las comunidades que integran. Así mismo, ubica en el ámbito de las responsabilidades a las comunidades, los docentes y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y sugiere el establecimiento de alianzas y acuerdos de cooperación que fortalezcan los procesos educativos y se robustezcan las condiciones para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

En el 2010 el Consejo Nacional para la Educación Especial de Irlanda, edita un informe sobre las principios y prácticas relacionadas con la educación inclusiva para niños con necesidades educativas especiales (National Council for Especial Education, 2010), en el que aborda como principios que todos los países deben desarrollar educación de calidad en las que la diversidad no solo sea manifiesta sino abordada y aceptada, la educación inclusiva debe estar afincada en el principio de reconocimiento de aprendizajes diferenciales y diversidad en las formas de expresar habilidades con esos aprendizajes, los currículos deben ser flexibles y atender las diferencias en aprender, practicar y eso contribuye enormemente a ambientes armónicos de desarrollo, la educación inclusiva requiere docentes que centren sus prácticas en enfoques inclusivos, la intervención y participación de la familia es capital para

el desarrollo de un programa de educación inclusiva, la cooperación multi-estamental, multisectorial cobra fuerza en las alianzas estratégicas para la educación inclusiva, el cambio de actitudes y la aceptación de la diversidad en la escuela son la principal arma para derribar las barreras de aprendizaje, y finalmente expone que la educación inclusiva es una educación para todos sin condiciones de ninguna clase.

Los factores que están asociados al éxito de programas de educación inclusiva pueden resumirse en los siguientes:

- a. El uso de la formación permanente de docentes in situ, es decir, tomar como oportunidad el desarrollo profesional de los docentes en formación con pares en sus instituciones.
- b. Proporcionar espacios para el desarrollo de prácticas de formación docentes de facultades de educación de modo que los “nuevos” docentes aporten al desarrollo de la educación inclusiva y a la vez aprendan de sus hitos, de sus cualidades y de sus principios fundantes.
- c. Convertir las necesidades educativas especiales permanentes y transitorias en el principal recurso para orientar la participación de todos en el desarrollo de prácticas educativas flexibles.
- d. Aumentar las capacidades de intervención de los padres como recurso para fortalecer el programa de educación inclusiva.
- e. Promoción del aprendizaje cooperativo en el que los estudiante se conviertan en los mejores pares de educación y formación para sí mismos.

En el 2015 la Agencia Europea para la Educación Inclusiva expone un estudio de caso en el que se demuestra la importancia de los apoyos humanos, en especial a los profesores en los alcances e impactos de la educación inclusiva en los niños (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). En este estudio se define de primera mano que los docentes cumplen un rol determinante en el alcance de alta calidad en la educación y que los sistemas educativos a su vez nunca serán superiores en calidad a la de los docentes y los directivos.

Esto último deja por sentado el papel protagónico de los docentes y los directivos como apoyos en la educación inclusiva actuando como promotores de las capacidades de los niños y dotadores de oportunidades a partir y a través de sus prácticas educativas. Así mismo, expone que el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, está relacionado directamente con las competencias de los docentes y con los

enfoques de educación inclusiva que estén instalados en la planeación de estas prácticas.

Lo anterior es de suma importancia ya que da lugar a la reflexividad y práctica del docente en el mismo ámbito de decisión y sin las cuales no será posible desarrollar ambientes de aprendizajes con significado para los estudiantes, pues es desde lo que el docente reflexiona, decide y hace, desde donde se puede garantizar que las prácticas sean de calidad y aporten a la formación y educación para todos.

En el 2017 la UNESCO presenta una guía para asegurar la inclusión y equidad en educación (UNESO, 2017) y esta guía aporta elementos muy favorables para la construcción de lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en la escuela pues asegura que no existe mejor vía para el desarrollo de los países, como asegurar la igualdad de oportunidades para el aprendizaje de todos los niños y guardar proporciones de equidad en las formas, estilos y desempeños de los estudiantes frente a estas oportunidades, es decir ampliar sus capacidades de aprender según su condición y/o situación.

Esta guía define inicialmente la relación ente la inclusión y la equidad en la educación y aunque se extiende en mostrar la influencia de las políticas educativas, se concentra en reconocer que las políticas y enfoques pedagógicos y curriculares de las instituciones, permiten asegurar la materialización del derecho a la educación de todos los niños, las niñas y los jóvenes.

Por otra parte, se expone una ruta metodológica en cuanto a conseguir planes que aseguren la equidad en educación y la traza sobre los siguientes componentes: establecimiento de una comisión de discusión, reflexión, debate y planeación de las acciones escogidas para la equidad, que en el caso del sistema colombiano deben ser los líderes del gobierno escolar, un colectivo de apoyo y soporte que colabora con las flexibilizaciones del currículo institucional, definición del plan de acción sobre el que se soporta el programa de educación inclusiva y equidad y un plan de monitoreo que debe ser paralelo al plan mismo.

Es posible observar que, los reportes y obras seleccionadas para su estudio, concentran sus conclusiones en la reflexión acerca de las condiciones de una educación de calidad para todos; se encuentra que el currículo, sus concepciones, su organización, su relación con

las prácticas educativas y su evaluación, son un pilar fundamental en la organización escolar, como respuesta a la EI.

Los principales aportes de los textos seleccionados se centran en las concepciones de educación inclusiva y desde allí es posible adoptar una concepción de ésta, como un proceso tendiente a reducir las barreras de aprendizaje de los niños que sistemáticamente han sido segregados de la escuela y con ello garantizar el derecho a la educación en escenarios ricos de diversidad no solo en las relaciones humanas sino en ambientes educativos que cobran significado para las comunidades, al ampliar sus capacidades en correspondencia con sus oportunidades de desarrollo y les otorgan medios y recursos para constituirse como sujetos y colectivos de derechos.

Es importante observar cómo el aprendizaje cooperativo es un elemento sustancial a la educación inclusiva, y a través de él, se promueve la formación y ampliación de las capacidades de todos, en tanto no sólo se progresa en el aprendizaje de los niños con condiciones específicas en su desarrollo, sino de la interacción también aprenden los pares neurotípicos en la valoración frente a la vida, en la solidaridad por el bienestar común y en el reconocimiento de la diversidad como condición que reúne la vida de las comunidades.

La convivencia es un elemento categorial emergente para esta investigación, y se tendrá en cuenta en la interpretación y discusión de resultados, pues algunos autores coinciden en reconocer que una institución que incorpore la educación inclusiva como una de sus principales preocupaciones, transita sobre ambientes de convivencia armónicos y la formación ciudadana se afina en valores como la tolerancia a la diferencia, la aceptación de la diversidad, el respeto por los ritmos de aprendizaje y los pensamientos y comportamientos diversos y la solidaridad como valor fundante del trabajo cooperativo en la escuela.

Por otra parte, es de anotar que en la literatura a la cual se tuvo acceso, a pesar de no probarse alguna orientación o lineamiento particular para la organización del currículo como respuesta a la EI, en ella sí se hace referencia a la necesidad de avanzar en estudios e investigaciones que ofrezcan alternativas para la gestión curricular que aporte a la educación, como vía para conseguir la atención a la diversidad en la escuela y garantizar el derecho de todos a la educación. Con esto, es posible evidenciar que la mayor parte de la literatura, aborda la flexibilización

curricular como el medio y mediación más eficaz para la adopción de los principios de la educación inclusiva y colocan con ello, al currículo en el lugar de las preocupaciones es centrales de la misma, en tanto reconocen que una educación basada en principios de igualdad en el derecho y equiparación de oportunidades, requiere de planes, programa y proyectos que materialicen el derecho de todos a educarse. Es así como el currículo, se asume como un todo dinámico que vive la escuela, en el que se conjugan acciones, reflexiones, metodologías y estrategias comprometidas con el desarrollo de las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los educandos.

También una buena parte de los textos revisados, coinciden en reconocer que quizá una de las mayores barreras de aprendizaje para los niños en condiciones y situaciones específicas, son las de carácter actitudinal, que derivan en la indiferencia, la segregación, el descuido, en una organización escolar que invisibiliza y discrimina al diferente, al otro, e intenta regular la “normalidad” como estrategia de ajuste al currículo de las instituciones, surge como respuesta a estas barreras de aprendizaje, la incorporación de diseños metodológicos en el currículo desde el enfoque del diseño universal de aprendizaje como herramienta de constitución de escenarios de enseñanza en la diversidad.

Un estado de la cuestión de esta naturaleza, aún nutrido por un número limitado de investigaciones, justifica la necesidad de abordar una investigación acción en educación, en la que los docentes puedan tener voz en la propuesta de orientaciones, conceptuales, metodológicas, pedagógicas y didácticas de un currículo flexible, en el marco del cual se actúe como respuesta a las necesidades de ampliar la educación para la diversidad de personas que asisten a la escuela, así como orientaciones concretas, para hacer de este currículo un valor fundamental en procesos de **EI** para Bogotá.

Sin pretender haber agotado la información derivada de investigaciones en torno a la relación currículo-EI, es posible observar que los reportes y obras reseñados concentran sus conclusiones en la reflexión acerca de las condiciones de una educación de calidad para todos; se encuentra que el currículo, sus concepciones, su organización, su relación con las prácticas educativas y su evaluación, son un pilar fundamental en la organización escolar, como respuesta a la EI, así, a continuación se presenta una matriz de análisis de los principales aportes de los informes, los artículos y los resultados de investigación revisados en este estado de la cuestión.

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
Derecho a la educación				
A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL.	UNICEF	USA	Refiere el vínculo superior de la educación con los demás derechos de los niños	Derecho a la Educación.
			Reconoce el lugar de la educación en la garantía de la inclusión en la sociedad de todos los niños en condiciones de discapacidad.	Programación de planes educativos incluyentes en las escuelas (Bases comunes para la implementación de currículos).
			Enuncia los deberes de las personas, las comunidades y de la sociedad civil en la garantía del derecho a la educación.	Alianzas interinstitucionales e intersectoriales.
Infancia, políticas y discapacidad.	Moreno, M. (2013)	Colombia	Este libro expone algunas concepciones de discapacidad y toma posiciones de orden filosófico en el ámbito de la inclusión social para explicar las relaciones ente justicia, salud pública y derechos humanos.	Relación del derecho de las personas con discapacidad y la teoría de la justicia.
Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.	Ministerio de Educación Nacional	Colombia	Este documento se centra en aportar un enfoque de educación para todos desde el derecho, pero no se avanza en mostrar elementos claves para el cumplimiento de la característica de adaptabilidad, pues no se precisan los lineamientos para definir currículos flexibles, diversos y rigurosos para atender a la diversidad en la escuela y una educación de calidad para todos.	Educación en el enfoque del derecho
Concepciones de educación inclusiva				
Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs	National Council for Special Education	Irlanda	Aporta los principios de una educación inclusiva como educación de calidad. Sugiere los factores de éxito sobre los cuales se puede soportar un programa de educación inclusiva. Y finalmente define las características de las prácticas educativas en una institución que se precie de ser inclusiva.	Concepciones de educación inclusiva. Principios de la educación inclusiva. Factores de éxito en la educación inclusiva. Características de una escuela inclusiva.

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa.	Almeida y Alberte	Portugal	Este texto aporta elementos sobre las concepciones de los docentes frente a la educación inclusiva, la inclusión a las aulas regulares y la construcción de currículos flexibles.	Concepciones de educación inclusiva por parte de los docentes. El rol del docente en la educación inclusiva.
Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice.	European Agency for Special Needs and Inclusive Education	Bélgica	Define el rol determinante del docente en procesos de educación de alta calidad.	El docente como apoyo en la educación inclusiva. La educación inclusiva como educación de calidad promovida por los docentes. Formación continua de los docentes en la escuela.
Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana.	Parra C. (2013)	Colombia	Este trabajo aporta los siguientes principios sobre los que debe descansar la EI para contextos colombianos: se requiere abordar valores de respeto a la igualdad y aceptación de la diferencia; que se garantice el derecho a educarse cumpliendo con el diseño de currículos flexibles y acciones educativas que equiparen las oportunidades de aprendizaje para todos en la educación; que se fortalezca la participación y el trabajo cooperativo entre los estudiantes; que se mejore las relaciones docentes - estudiantes y mejor aún, el acceso de todos los educandos a un currículo diverso, flexible y basado en enfoque diferencial, de tal manera que se potencien las capacidades de aprendizaje y se brinden oportunidades de desarrollo personal y social para todos.	Concepción de educación inclusiva. Principios para la adopción de la educación inclusiva como proceso de educación para la diversidad.
Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de educación inclusiva	Ministerio de Educación Nacional	Colombia	Este texto hace un aporte sustancial a los intereses de construir currículos contextualizados, pues traza por primera vez algunas sugerencias en cuanto a procesos de caracterización e intervención pedagógica de niños y jóvenes con discapacidad.	Concepciones de educación inclusiva. Concepciones de discapacidad. Flexibilización curricular.

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
Escuelas Inclusivas				
Claves para una educación exitosa, una mirada desde la experiencia práctica	Bunch, G (2008)	Canadá	Su aporte consiste en sugerir que es de imperativa necesidad lograr que todos los niños y jóvenes participen en su desarrollo y accedan a la dignidad humana, potencien procesos de solidaridad y se propicie el disfrute en el ejercicio de los derechos humanos.	Escuelas inclusiva mejor escenario contra la discriminación. Diseño Universal de Aprendizajes. Rol del docente y su liderazgo en la educación inclusiva. Aprendizaje cooperativo como medio para ampliar capacidades de los niños.
Calidad de vida y procesos educativos.	Jurado, P. (2009)	España	Aporta la expectativa de transformar la organización escolar hacia una estructuración curricular flexible, tendiente a propiciar ambientes con sentido para los educandos y la construcción de comunidades de aprendizaje	Estrategias para mejoramiento de la calidad de vida en contextos escolares. Barreras de aprendizaje.
El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares.	Aguado, T. (2011)	España	Su principal aporte consiste en considerar que todo esto es posible en la cuando existe la decisión de desarrollar prácticas educativas adecuadas a las necesidades de todos los niños y de sus comunidades, así como de considerar el desarrollo armónico de todos los educandos que asisten a la escuela, como su centro de preocupación.	Diversidad en los contextos escolares. Enfoque de educación inclusiva desde la interculturalidad
Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar.	Cuomo e Imola (2008)	Italia	Este estudio aporta en el componente de ampliación de las capacidades de los niños en la escuela y concibe la educación inclusiva como un proceso de educación para todos.	Relación capacidades de aprendizaje Vs oportunidades instaladas en el contexto escolar.
Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionar el aprendizaje y la convivencia?	Fortoul, M. y Fierro, M. (2011)	México	Sugiere este texto la importancia de la gestión de la convivencia en escuelas inclusivas con especial atención a la relación entre aprendizaje y gestión de la convivencia, en escuelas más democráticas y participativas.	La EI gestora de convivencia armónica en las instituciones educativas.

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
Curriculo Flexible				
Hacia una educación inclusiva: el caso de los alumnos con parálisis cerebral	Badia Corbella. (2009)	España	Para una educación inclusiva de calidad, se requiere que en las aulas regulares se adopte la cultura que elimine toda barrera de aprendizaje materializado a través de un currículo en el que se permita atender las necesidades educativas de estudiantes, quienes por su situación y condición particular, han sido marginados del ambiente escolar y de escenarios de aprendizaje acordes con sus capacidades.	Importancia de Currículos flexibles. Apoyos materiales simbólicos de talento humano en la EI. Instalación de una cultura escolar Inclusiva como fuente de disminución de las barreras de aprendizaje.
Hacia la construcción de proceso y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención.	Guerrero, C. (2012)	España	Propone metodologías y estrategias comprometidas con el desarrollo de las dimensiones afectivas, cognitivas sociales y culturales de los educandos, como respuesta a una educación abierta para todos y orientada por valores comunitarios y democráticos.	Diseño universal de Aprendizajes (DUA). La planificación de estrategias de enseñanza por partir del docente, como planes de apoyo personalizados.
La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia La inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria.	Susinos, T., Rojas, S.; y Lázaro, S. (2011)	España	El aporte del estudio se centra en sugerir que la EI se debe basar en desarrollar elementos de flexibilización curricular en la escuela, mejorar las acciones del centro escolar y potenciar la voz del alumnado.	Flexibilización curricular.
Flexibilización del currículo para atender la diversidad.	Duck, C. y Loren, T. (2010)	Chile	Su aporte se centra en esbozar cuatro componentes de la educación inclusiva: • Educación para la diversidad en la escuela. • Aumentar las oportunidades de aprendizaje en el ambiente escolar. • Sistemas de evaluación basados en la igualdad y la equidad. • Flexibilización curricular	Flexibilización curricular. Aprendizaje cooperativo. Diseño Universal de Aprendizajes Ampliación de las capacidades y las oportunidades.

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad.	Fundación Com-partir y Fundación Saldarriag a Concha (2014)	Colombia	Su principal aporte se basa en la premisa “todo buen sistema educativo, una buena escuela y un buen maestro, se caracterizan por promover prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad de sus estudiantes, y potencien los aprendizajes de quienes le dan sentido a la escuela que son sus educandos”.	Indicadores de evaluación de Currículos para la atención de la diversidad.
A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso	Vega, A. (2008)	España	Su principal aporte se centra en el reconocimiento de las capacidades diferenciales para aprender de los niños y los jóvenes y su promoción y la ganancia d autonomía como la meta principal de la EI. Sugiere que el aprendizaje cooperativo y colaborativo son una fuente rica de Generación de autonomía.	Aprendizaje cooperativo como garante de autonomía. Factores de éxito y de fracaso en la escolarización de niños y jóvenes con NEEP. La autonomía de los educandos, meta primordial de la EI
Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista.	Seguí, G. y Durán, D. (2011)	España	Aporta esta investigación que el aprendizaje cooperativo es fuente de aumento de las oportunidades de los niños con alguna condición al ampliar sus capacidades y tolerancia a la frustración en el desarrollo de tareas y en los niños neurotípicos desarrolla altísimos niveles de aceptación a la diversidad y a la solidaridad como valor fundante en la EI.	Aprendizaje cooperativo.
El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo.	Riera, G. (2011)	España	Aporta que el aprendizaje no lineal y cooperativo es la mejor ía para allegar a la escuela procesos de EI, en tanto potencia: la interdependencia positiva en el alumnado; promoción dela interacción cara a cara en el aprendizaje. Ubicación de cada estudiante en el lugar de protagonista, pues asigna responsabilidades a cada cual del equipo; desarrollo de habilidades para la integración y construcción de comunidad.	Aprendizaje cooperativo Flexibilización curricular

Principales aportes de los textos revisados en el estado de la cuestión

Texto	Autor(es)	País	Aportes	Categoría para el análisis
Trayectorias de la inclusión. Sujetos, derechos y educación en Bogotá	Amador, J. y Olarte, J. (2012)	Colombia	Presentan el juego, el trabajo cooperativo y la relación docente- estudiante, como las principales mediaciones para una EI y como fin último de la misma, la necesidad de construir ambientes de aprendizaje que tengan significado no sólo para los educandos sino para el desarrollo de los demás integrantes de la comunidad, como docentes y padres de familia.	Trabajo cooperativo Relación docente y estudiante en procesos de convivencia armónica
Conocimientos y actitudes de los docentes				
La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de investigación-acción.	Peña Herrera, M. y Cobos, F. (2011)	España	El principal aporte se centra en sugerir que para delinear currículos para la EI, se necesita reconocer que las escuelas que ofrecen educación para todos, propician formación de ciudadanos socialmente justos y con capacidad de convivir armónicamente con base en la aceptación de la diferencia, alta tolerancia al disenso y una altísima promoción del diálogo, el conceso y la participación.	Aulas inclusivas como escenario de formación ciudadana. El docente como mediador y mediación en el aprendizaje.
¿Dónde y cómo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?	San Martín, C.	Chile	Sugiere que formación inicial continua del profesorado debe garantizar su concepción como apoyo a la EI. Participando en los destinos en los destinos de educación para todos, con compromisos reales en la construcción de currículos diversos que atiendan las necesidades	Concepciones del profesorado en EI
La inclusión como objetivo en el fracaso escolar en la secundaria básica de Uruguay.	Aristimuño A. (2011)	Uruguay	Este texto aporta resultados relacionados con el poder de la reflexión como parte de la acción docente, para concretar currículos alternativos y adecuados, orientados a lograr la permanencia de los educandos, a partir de la oferta de ambientes de aprendizajes de calidad que aseguren no solo la formación para el futuro sino la satisfacción de necesidades presentes y contextuales.	Las tutorías y los planes de apoyo pedagógico personalizados. Reflexividad del docente en los procesos de educación inclusiva. Relación didáctica con currículo.

Fuente: Elaboración propia

Tercera parte. Movimientos: leyes y retos



Fuente: pixabay.com

Este apartado de análisis documental de los textos jurídicos que normatizan el derecho a la educación y con ella el proceso de educación inclusiva y de acceso al sistema educativo comienza normalmente por exponer estadísticas que revelan un problema. En esta ocasión, para abordar este frente, debemos comenzar por reconocer abiertamente que, en Colombia, como en la mayoría de estados occidentales, los niños con capacidades diversas de aprendizaje (entiéndase discapacidad) y situaciones sicosociales con orientación a la adversidad, enfrentan distintas formas de exclusión y se ven afectados por ellas según el contexto, la clase y cultura en la que se desarrollan (UNICEF, 2013). Es decir, ellos no son el problema, el problema se instala en un estado que se aleja cada vez más de la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y promover a través de este derecho otro que le es conexo: el derecho a la vida digna.

A tomar medidas

La exclusión de niños de los ámbitos básicos del desarrollo humano, entre ellos de la educación, es consecuencia de la poca visibilización que hay sobre la vulneración a la que se enfrentan las comunidades. Según la UNICEF (2013), son pocos los países que cuentan con información clara, concreta y suficiente sobre la cantidad de niños y niñas en condición de “discapacidad” (algunos de éstos, solo tienen información en cuanto a “discapacidad” motora y sensorial) y peor aún, no reconocen ni visibilizan cuáles son las barreras a las que se ven enfrentados y cómo éstas afectan sustancialmente sus vidas.

Para tomar un ejemplo, la misma organización reporta como cifra que, en el mundo, uno (1) de cada veinte (20) niños vive en condición de discapacidad moderada o grave, admitiendo que esas cifras son añejas y son especulativas toda vez que son desde métodos muy variables y con calidad muy variada. Así mismo, estos datos se concentran sólo en la discapacidad, entendida como como una condición derivada de un trastorno sensorial, motor y/o cognitivo y desprecian todas las situaciones psicológicas, sociales, culturales, de clase, de género, de etnia e interculturalidad derivada de desplazamientos internos y externos a las poblaciones, lo cual agrava la situación por no contar siquiera con información clave sobre el estado de la infancia y la juventud para los países que han ratificado la convención de los derechos del niño y las de los derechos de las personas con discapacidad.

El diseño, escritura, validación, firma y refrendación constitucional de las convenciones de los derechos de los niños y de los derechos de las personas con discapacidad, son el referente de un fuerte movimiento mundial para enfrentar decisiones de los estados por eliminar las barreras a las que se ven enfrentados las personas con alguna diferencia en sus modos de aprender, de hacer y de ser en el mundo. No obstante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO), en el informe de seguimiento al programa mundial Educación Para Todos (EPT), cuya fase de seguimiento culminó en el 2015, advirtió que, a pesar de los esfuerzos y progresos realizados en ese decenio, no se concluiría ninguno de los objetivos propuestos en este programa a escala mundial. Dentro de estos objetivos de educación para todos se encuentran atención y educación a la primera infancia, enseñanza primaria universal, competencias de jóvenes y adultos, alfabetización de los adultos y paridad e igualdad de

género (UNESCO, 2011). El mismo informe, en especial frente al objetivo de lograr enseñanza primaria universal reporta que:

Ocurre con frecuencia que los niños no lleguen a la escuela porque han nacido en determinadas condiciones de inferioridad. Una de esas condiciones, que es la que suele tenerse menos en cuenta, es la discapacidad (UNESCO, 2011, p. 3).

La preocupación se centra entonces, en reconocer que no es suficiente contar con ratificaciones de estas convenciones de derechos en las cartas magnas de los países, sino avanzar en el reconocimiento pleno de los derechos de todos los niños a gozar de ambientes educativos y de desarrollo propicios para su dignidad humana.

En este sentido, adoptar enfoques de educación basados en el respeto a los derechos contenidos en estas convenciones, pero también en el respeto a las aspiraciones y potencialidades de todos los niños independiente de sus diferencias en sus formas de estar, hacer y ser el mundo, pueden reducir significativamente la vulneración, la discriminación y por ende las barreras que impiden el acceso y permanencia en ambientes educativos de calidad para todos. La UNESCO (2011) define que para evaluar los avances en los indicadores de la educación para todos en el 2030, en cuanto a la superación de la desigualdad, es necesario que en los planes de desarrollos de los países miembros, se instalen metas específicas frente a la reducción de la marginación y discriminación de los niños en especial en el derecho a la educación y se pueda hacer seguimiento de la participación de grupos que tradicionalmente se ven enfrentados a barreras de aprendizaje y de participación en la educación.

La educación y con ello, la escuela son el centro de convergencia de derechos conexos a las dimensiones del desarrollo humano: personal, social, cultural y de participación efectiva en las decisiones sobre sus libertades y capacidades humanas. Aunque queda un camino largo por recorrer, es posible reconocer que se están poniendo en el orden político, cultural y social, mecanismos eficaces para superar la discriminación y abonar terrenos para que los niños gocen de sus derechos, sobre todo porque garantiza el ejercicio pleno de sus capacidades en el futuro pues:

Las privaciones en la infancia pueden tener efectos duraderos; por ejemplo, menos oportunidades de acceder a empleos remunerados de participar en cuestiones cívicas más adelante en la vida. Y en la

inversa, el acceso a servicios y tecnología de apoyo, y su utilización, puede hacer que un niño con discapacidad asuma su lugar en la comunidad y contribuya a ella. (UNICEF, 2013, p. 2)

Con todo lo anterior, para efectos de esta revisión de política pública en educación inclusiva, es posible colocar en el ámbito internacional, que el ordenamiento incluido en la convención de los derechos del niño (UNICEF, 2006) y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad celebrada por la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) (ONU, 2008) ofrece escenarios de visibilización de las barreras a las que se enfrentan todos los niños con condiciones y situaciones que minimizan su participación en vida social y cultural de sus comunidades.

Así mismo, estas convenciones abordan todo un abanico de oportunidades para el ejercicio pleno de sus derechos, colocando en el orden político a las naciones y los estados como garantes de estos derechos y proveedores de las acciones y ajustes razonables en sus políticas internas, tales que, demanden de la sociedad todos los recursos y acciones para derribar las barreras actitudinales y materiales que impiden la participación plena y efectiva en la sociedad, y que esta participación sea en igualdad de condiciones con las demás personas que comparten la vida.

Los pasos recorridos en Colombia

En el 2013, entre 193 países, Colombia como país adscrito a la ONU ratificó ambas convenciones comprometiéndose a reconocer que todos los niños son miembros plenos de la sociedad y como tal, a respetar su individuación y garantizar oportunidades para la potenciación de sus habilidades y aspiraciones y aportar todos los satisfactores que sean posibles para atender sus necesidades fundamentales para una vida digna y en paz. En este sentido, implica que Colombia se ha comprometido con incorporar cambios en el diseño y administración del sistema educativo, tales que, permitan, no sólo incorporar a todos los niños a las escuelas, sino crear ambientes de aprendizaje y recreación ajustados a posibilitar al máximo la participación de todos juntos, en una educación de calidad. Se aspira con ello, que Colombia transite desde los enfoques poblacionales, integracionistas y de accesibilidad, a escuelas, y con ello, a un sistema educativo, con enfoques de derecho, de educación inclusiva y para la diversidad y ajustando características de asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en el derecho la educación.

Considerando la Constitución Política de 1991 como carta magna que regula las acciones del Estado colombiano, en su artículo primero reza,

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Presidencia de la República de Colombia, 1991, p.1)

Puede asumirse que el Estado y sus instituciones se pueden considerar como organizaciones a través de las que los actores que participan en ella, llámese gobernantes o administrativos, definen acciones que persiguen cumplir metas amplias dentro las que se cuentan aquellas que atienden demandas de la sociedad y puede considerarse también como ordenamientos en las organizaciones que estructuran, modelan, diseñan, ejecutan y evalúan acciones que influyen en los procesos sociales y económicos de los grupos de interés (Roth, 2002). Así queda descrito muy bien en el artículo segundo de la constitución, al definir que son fines esenciales del Estado Colombiano:

Servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares. (Presidencia de la República de Colombia, 1991, p. 1)

El Estado colombiano como institución, formaliza asuntos de acción que impactan los sectores y ámbitos que pretende regular y lo hace a través de la promulgación de “textos” jurídicos y administrativos que fortalecen la creación de organizaciones, instituciones y colectividades capaces de interactuar y enlazarse con el entorno y el territorio en el cual se desea desarrollar una acción conducente a garantizar los derechos y deberes de sus ciudadanos.

Estos textos jurídicos y administrativos aparecen en el orden de política pública, como una serie de comportamientos de los dirigentes de un estado con carácter planeado, intencional y propositivo que se dinamizan por la decisión de alcanzar unos objetivos a través de una serie de medios, es decir, es una acción con sentido (Aguilar, 1992). La política pública es un proceso, un curso de varias acciones conducente al logro de objetivos comunes. Es la decisión de una serie de actores que representan el estado, como estrategia de acción colectiva, que se diseña a través de la deliberación colectiva y se calcula la consecución de sendos objetivos, lo que implica y activan una serie de decisiones a adoptar en su curso de acción y de acciones a desarrollar a través de planes y proyectos por grandes grupos de actores de esa misma política.

Características de la política pública

Teniendo como supuesto su institucionalidad, una política pública es en términos generales, el diseño de una acción colectiva intencionada; el curso, rutas y momentos que toma esta acción es el resultado de muchas interacciones y acciones de los actores que la diseñan y la ponen en acción y en consecuencia es también, los hechos reales que esa acción colectiva proponen. En palabras de Roth (2002),

Las políticas públicas, entendidas como programas de acciones, representan la realización concreta de decisiones, el medio usado por un actor particular llamado Estado, en su voluntad de modificar comportamientos mediante el cambio de reglas de juego operantes hasta entonces...En efecto, la decisión expresada por lo general bajo una formulación jurídica, representa la cristalización de un momento en el estado de la relación de fuerzas entre los distintos actores que intervienen en el proceso de definición de las reglas de juego. (Roth, 2002, p. 19)

Un componente activo de la política pública es su comunicabilidad a las comunidades, situación que la hace una actividad de comunicación pública y no solo una acción orientada a obtener metas a través de esa comunidad. En este sentido adquiere la naturaleza de “pública” en tanto a través de publicación y adhesión por parte de las comunidades, se adhiere a las acciones de lo público, que es para todos y requiere el concurso de todos. Así sea diseñada por unos actores, la política pública, se adentra en discusiones permanentes por parte de actores políticos y gubernamentales y de ahí su fuerza en la aceptación y puesta en práctica por parte de todos como colectivo (Aguilar, 1992).

Queda entendido que el Estado a partir de las políticas públicas, busca incidir de manera directa en las modificaciones suficientes, tales que, impacten las regulaciones operantes en un espacio social particular. En este sentido, y considerando a Colombia como estado social de derecho, una política pública es la adopción de una reglamentación jurídica, que legitima el resultado de las movilizaciones de ciertos actores públicos y privados con intereses en ocasiones contradictorios, como una estrategia estatal que busca conseguir objetivos comunes frente a las necesidades expresas de los colectivos y de los sectores sociales particulares en una visión global del desarrollo de la ciudadanía.

Por otra parte, Roth (2002) citando a Muller y Surel, (1998), considera la política pública como un proceso intencionado mediante el que se elaboran e implementan programas y proyectos de acción pública, asumidos como dispositivos políticos y administrativos, orientados y acordados en principio a la consecución de objetivos explícitos frente a situaciones consideradas socialmente como relevantes, problemáticos o sujetas al derecho. (Roth, 2002)

Para efectos de la definición de una política pública en educación inclusiva se adopta, el concepto con enfoque normativo definido por Roth (2002) que expresa que la política pública define la existencia de:

Un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2002, p. 27).

Es necesario avanzar sobre la consideración de los elementos que conforman y sobre los que se puede hacer análisis documental de la política pública. Para Roth (2002) y Aguilar (1992) tal análisis aborda como objeto de estudio una serie de dispositivos conformados esencialmente por: (a) los objetivos colectivos que se incorporan en el texto jurídico como deseables o necesarios que incluyen el proceso de definición y de formulación de estos; (b) los medios y acciones propuestos y a desarrollar por una organización y/o institución ya sea de manera parcial o total; y, (c) la previsión de los resultados originados a partir de su promulgación, en tanto tiempos como productos, incluyendo tanto

las consecuencias deseadas como las imprevistas. Es importante precisar que éste enfoque normativo de la política pública se tiene en cuenta bajo el fundamento que sus componentes son esenciales a la hora de hacer revisión de contenido de la política pública en educación inclusiva, enfoque que ha prevalecido en su formulación en los últimos 25 años en Colombia (Estrada, 2002).

Por otra parte, se adopta de manera más general y con aspiración a concretar los elementos de revisión documental de los textos jurídicos que normatizan la educación inclusiva para Colombia y Bogotá como entidad territorial certificada, el concepto con enfoque descriptivo, definido por Velásquez (2009), que establece:

Política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y la cual pretende modificar o mantener. (Velásquez, 2009, p. 156)

Esta definición es descriptiva y no normativa en tanto puede ser originada en cualquier sistema político y aclara los elementos constitutivos que la hacen un proceso que se pueden dar en contextos diversos desde una política de Estado hasta una programa o proyectos de alguna entidad territorial o local y además puede o no estar consignada en un plan de desarrollo para garantizar su existencia. Es importante este enfoque descriptivo, pues muchas de las propuestas de política pública en educación inclusiva no se adhieren a una política de Estado y tampoco esbozan orientaciones universalizables y son propuestas por actores en diversos contextos de orden nacional, regionales o locales y además se reconoce el aspecto político de la política pública, pero precisa en la no confusión de estos dos fenómenos, por cuanto la política pública y no toda política pública es acto político en sí misma.

Por otra parte, por ser la política pública, y con ello, las orientaciones en política pública en educación inclusiva, fenómenos complejos, es posible enunciar los componentes y/o elementos que la constituyen, no obstante, es necesario tener en cuenta que la interrelación de estos elementos y su agregación genera una realidad que supera la simple sumatoria de sus partes (Velásquez, 2009).

Hechas estas precisiones, y con el propósito de delinear los elementos de revisión de la política pública en educación inclusiva, se asume una propuesta combinada de Aguilar (1992), Roth (2002) y Velásquez (2009), atendiendo eso sí el enfoque descriptivo propuesto por el último, pero considerando y recuperando aspectos de carácter normativo necesarios para tal revisión.

Lo elementos a tener en cuenta están centrados en revisar:

- **Proceso integrador de...** Este elemento denota que la política pública en educación inclusiva no es un hecho simple y aislado, sino se asume como proceso complejo que se extiende en el tiempo gracias a que unos actores particulares la hacen permanente y la colocan en el lugar de interacción de las acciones, acuerdos e instrumentos. Entender la política pública en educación inclusiva como proceso permite comprender que cada emergencia de una u otra orientación en su complejidad cuenta con antecedentes según las necesidades detectadas y abordadas y que las interacciones entre los objetivos, los actores y los instrumentos delineados cambian en el tiempo.

Esta definición propone hacer explícito tres criterios para la revisión de la política pública en educación inclusiva: los acuerdos, pues la política pública no son sólo decisiones, acciones e inacciones, sino requiere celebrar acuerdos entre el ordenamiento que la diseña e implementa y las organizaciones públicas y en muchas ocasiones a partir de la intervención de particulares (para Colombia se manifiesta como el sector privado, ya sea de manera directa o indirecta, a veces soslayada); los objetivos, que definen las acciones a desarrollar que pueden ser revisadas y valoradas en el tiempo y los instrumentos o medios con los que se pretender dar cumplimiento a la política como tal. Estos instrumentos son de absoluta diversidad, pasando por ser de regulación exclusiva del Estado, por aquellos de carácter mixto que incluyen regulación e intervención del estado y sus organizaciones públicas, los que son de carácter privado hasta llegar a los de carácter neutro. Como se puede observar los instrumentos no son solo de carácter práctico y material, sino a ellos se adhieren todos los medios y mediaciones que hacen posible el cumplimiento de los objetivos propuestos en la política pública. Así mismo, es importante resaltar que la mejor revisión en este primer elemento es constatar la interacción o no interacción entre los acuerdos, objetivos e instrumentos y cómo ellos son el producto de algo que le antecede en política pública ya sea a partir de otro tipo de ordenamiento anterior o de una necesidad

previa detectada y abordada como centro de atención en el desarrollo social.

- **Proceso adelantado por...** Este elemento sugiere que para que una política en educación inclusiva sea pública, requiere del concurso y participación de autoridades públicas, centradas en personas, organizaciones e instituciones debidamente facultadas por el ordenamiento jurídico, contenido tanto en la misma política como en el orden constitucional. Cada política u orientación de las políticas públicas en educación inclusiva tiene un grupo de actores que intervienen, unas competencias propias de cada actor o grupo de actores y el nivel y precisión de su intervención en el tiempo de desarrollo de la misma.
- **Proceso encaminado a...** Este elemento da cuenta del carácter intencionado de la política pública al reconocer una situación como problemática y que merece ser intervenida con el concurso de distintos actores y a través de variados instrumentos. La política pública en educación inclusiva como proceso puede estar orientada a prevenir situaciones que se definen como problemáticas y en ella se compromete claramente la calidad de la política pues los resultados esperados deben estar alienados con los objetivos a alcanzar. La política pública sería exitosa si logra producir los resultados esbozados por sus autores contribuyendo a la instalación de satisfactores que previene la aparición del problema. Así mismo, la política pública en educación inclusiva puede ser diseñada persiguiendo abordar una situación problemática, pudiéndose distinguir ésta de los actos normales de gestión o funcionamiento regular del Estado.
- **La política pública hace parte de un ambiente determinado...** La política pública en educación inclusiva surge en la interacción con el ambiente y sin el que no podría existir, por ello algunas de sus orientaciones se gestan desde el ámbito nacional, regional o local o por ambientes organizacionales diferenciales como el legislativo, el ejecutivo y en ocasiones el constitucional. Es así como la política pública en educación inclusiva puede ser revisada desde el ordenamiento jurídico presente en ella, las organizaciones que se ven conminadas a su participación en la garantía de ejecución de las acciones y cumplimiento de objetivos trazados en la misma y por supuesto las comunidades que se ven impactadas y se benefician de la misma.

Enfoque de derecho en la política pública en educación inclusiva

Para hacer un análisis de la política pública en educación inclusiva, aparte de tener claro los componentes sobre los que se valorarán sus alcances y limitaciones para atender el desarrollo humano, es importante detallar el enfoque de derecho, enfoque que se privilegia esta investigación, y las obligaciones del estado en materia de los componentes del derecho a la educación propuesto por la ONU, pues serán con todo lo anterior las bases para la revisión de los planes sectoriales de educación en Bogotá como entidad territorial certificada.

En este sentido es importante destacar lo propuesto por Pérez (2007), quien asegura que es imperativo, más allá de los debates entre economía y derecho, que las políticas de desarrollo sean diseñadas e implementadas teniendo como referente primordial las responsabilidades y obligaciones constitucionales y de acuerdo internacional del Estado Colombiano en materia de respeto, protección y garantía de los derechos humanos. No se debería admitir algún tipo de política que no cumpla con este ordenamiento de protección y tampoco si está diseñada bajo el marco de la protección de los derechos humanos, pero implementan medidas que a la postre derivan en barreras para su propio cumplimiento.

El mismo autor señala la diferencia entre políticas públicas en derechos humanos y las políticas públicas con enfoque en derechos humanos. Y es posible argumentar, según su propuesta:

...una política pública con enfoque en derechos humanos es aquella que se diseña con fundamento en los contenidos de los derechos y que dispone de planes, programas, proyectos y recursos para implementar acciones concretas para dar cumplimiento a las obligaciones constitucionales e internacionales del estado en la materia. (Pérez, 2007, p. 78)

Que este enfoque debe estar presente en todos los textos jurídicos de política pública en educación inclusiva por cuanto debe caracterizarse por ser plenamente coherente con la protección, respeto y garantía del derecho a educarse de todos los niños, sin importar sus condiciones o situaciones particulares o poblacionales, las estrategias de implementación deben ser viables, sostenibles en el tiempo y los alcances e impactos deben ser universalizables, interdependientes y con ajustes razonables que minimicen o eliminen toda barrera para la participación y evite la discriminación.

Una política pública en educación inclusiva con enfoque de derecho no entra en contradicción con los principios fundantes de los derechos humanos sino por el contrario adopta en sus principios la universalidad, la indivisibilidad, la interdependencia y la no discriminación y por ende promueve acciones afirmativas y propone ajustes razonables para garantizar los derechos de la población al aprendizaje, la participación y socialización, en especial de aquellos que se enfrentan a barreras más fuertes de acceso, permanencia y calidad en el proceso educativo (Pérez, 2007). En términos generales, una política pública con enfoque de derechos adopta criterios de focalización tales que, todos los recursos disponibles para su implementación se concentren en la atención de la población más vulnerables, en este caso como lo expresa la UNESCO (2011), aquellos que se enfrentan a condiciones y situaciones que se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación en la sociedad.

Un fundamento básico del derecho a la educación es el de la igualdad y no discriminación. Evitar todo tipo de discriminación y vigilar la garantía del derecho a la educación para todos, deriva en alcanzar la igualdad en la titularidad y ejercicio del derecho a educarse y participar en este proceso de manera activa e interdependiente. Es de imperativa necesidad, que una política pública en educación inclusiva, adopte la construcción de ambientes escolares que potencien las acciones afirmativas y desarrolle los ajustes razonables, tales que, se atienda a los niños con igualdad de derechos y con principio de equidad en el desarrollo. Así se velará por dar atención de calidad a la población en general, propiciando ajustes para que aquellos que más requieran acciones de acceso, permanencia y calidad las obtengan, en especial a los que tradicionalmente han sido marginados de la educación.

Pérez (2007) sitúa en el enfoque del derecho en las políticas públicas y para esta investigación el derecho a la educación para todos, la necesidad de atender tres principios básicos de interpretación a saber:

- La incorporación de los derechos en la política pública como ámbito de valoración del bienestar. Ésta, según su consideración es una perspectiva fundamental pues pese al reconocimiento de la titularidad del derecho a la educación por parte de todos los actores de la sociedad, este derecho en sí mismo puede ocupar un lugar marginal en el conjunto de criterios que se adoptan para valorar el bienestar social en general. Citando a Max-Neff, (1997), Pérez (2007) expone que un vacío claro en la definición de las necesidades humanas para una vida digna en el desarrollo humano, está en concebir las necesidades sin

considerar explícitamente la titularidad el derecho a la educación, pues se corre el riesgo de colocar a la misma como un bien y un servicio a cargo del Estado. Así, las acciones delineadas en la política pública pueden esbozar meras medidas de carácter compensatorio para la atención a las poblaciones más vulnerables, en lugar de concebirse y ajustarse como medidas orientadas al cumplimiento de las obligaciones constitucionales, es decir, las acciones afirmativas no solo deben ser concesiones del Estado sino obligaciones contenidas en política pública que promueven el bienestar general y con ello protejan y garanticen el derecho para todos.

Aquí es importante precisar, que aunque el principio de equidad en el derecho a la educación, proyecta acciones afirmativas en torno a los tradicionalmente marginados (entre ellos aquellos que presentan condiciones y situaciones diferenciales para el aprendizaje) no se adopta el enfoque utilitarista del derecho a la educación en el marco de la educación inclusiva como una acción afirmativa solo para los menos favorecidos, sino como acciones afirmativas basadas en ajustes razonables que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos y con ello se aporte al desarrollo y bienestar general, toda vez que, cuando un niño se educa en contextos incluyentes y diversos, su formación se nutre de la aceptación y reconocimiento de la diversidad en lo humano y la incorporación de habilidades para la vida que a la postre, redundarán en el establecimiento de ambientes de desarrollo para una vida digna.

- La incorporación de los derechos y las libertades en la política pública en educación inclusiva como fundamento del concepto de desarrollo humano. Citando a Sen (1999), Pérez (2007) propone que la política pública debe enfocarse en entender a los individuos no como medios para la obtención de un fin del desarrollo, sino como fines últimos del desarrollo planteado en tal política. En este sentido, la expansión de las libertades de los individuos depende de determinantes como las instituciones sociales, de los modelos y recursos de la economía en el presente para la satisfacción de sus necesidades y de la titularidad de los derechos. Es así, como una política en educación inclusiva, debe velar por la eliminación de toda privación de libertad y de barreras que impidan el ejercicio pleno del derecho a la educación, ubicando de esta manera también al individuo, como agente social de desarrollo y no continuar considerándolo como beneficiario de los modelos imperantes.

- Los derechos como marco de acción de las políticas de desarrollo humano. Se entiende aquí que la política en educación inclusiva debe concebirse como una política de desarrollo y no como acciones que atienden meras problemáticas de los más excluidos y como medida de compensación. En este sentido, es importante interpretar que el derecho deriva en una obligación el Estado por atender las necesidades fundamentales de los ciudadanos y como tal, una política pública debe velar por el respeto, la protección y la realización progresiva de la titularidad del derecho a educarse en ambientes de aprendizaje de calidad.

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 1994 – 1999

	1994	1996	1998	1999
Ámbito Internacional	Declaración de Salamanca de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. UNESCO			Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. OEA.
Ámbito Nacional	Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación.	Ley 324 por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda en Colombia.	Ley 361 por la cual se establecen mecanismo de integración social de las personas con limitaciones y se dictan otras disposiciones.	Decreto 1509 por el cual se reglamenta parcialmente el decreto 369 de 1994 sobre la atención a población. Invidente y de baja visión específicamente a la atención educativa de esta población.
	Decreto 1860 que reglamenta la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Decreto- Ley 369 por el cual se reorganiza la estructura funciones y atención por parte del Instituto Nacional para Ciegos.	Decreto 2082 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades talentos excepcionales.	Decreto 2369 por el cual se reglamenta parcialmente la ley 324 de 1996, específicamente lo atinente a la atención en educación. Decreto 3011 por el cual se dictan disposiciones para la adecuación de instituciones con programas de educación básica y media para adultos con limitaciones.	

El ámbito distrital se refiere a Bogotá como Distrito Capital y Entidad Territorial Certificada, definida a partir de la ley 715 de 2001.

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2001 a 2005

	2001	2002	2003	2004	2005
Ámbito Internacional				El derecho a la educación en Colombia: Informe especial de la relatora de las Naciones Unidas Katarina Tomasevsk i. ONU.	
Ámbito Nacional	Ley 715 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias del Estado organizar la prestación de servicios de salud y educación entre otros.	Ley 762 que aprueba la convención interamericana de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad de 1999.	Resolución 2565 por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con necesidades educativas especiales.		
	Decreto 0641 por el cual se reglamenta la ley 582 de 2000 sobre atención a recreación y deporte de personas con limitaciones físicas, mentales y sensoriales	Decreto 3020 que exponen los procedimientos para organizar las plantas de personal docente en el sector estatal y se dictan otras disposiciones sobre docentes de apoyo en educación inclusiva.		Conpes 80 con el cual se establece la Política Pública Nacional de Discapacidad	
Ámbito Distrital (*)				Acuerdo 127 por el cual se establece el plan de capacitación gratuita en informática para adultos con condiciones discapacidad en el Distrito Capital	

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2006 a 2010

	2006	2007	2008	2009	2010
Ámbito Internacional	Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU			Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe par al Comisión Interamericana de Derechos Humanos. ONU	
Ámbito Nacional	Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo. MEN.	Ley 1145 por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad.		Ley 1346 por medio de la que se aprueba la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad adoptada por ONU en el 2006.	
Ámbito Distrital (*)	Ley 1098 por la cual se expide el código de infancia y la adolescencia.	Ley 1145 por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad. Decreto 470 por el cual se adopta la política pública de discapacidad para el Distrito Capital.	Decreto 330 por el cual se determina los objetivos, la estructura y las funciones de la Secretaría de Educación del Distrito y se dictan otras disposiciones.	Decreto 366 por el cual se reglamente la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcional es en el marco de la educación inclusiva. MEN Resolución 1740 por la cual se establecen medidas para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes en Bogotá D.C.	Resolución 1582 mediante la que se establecen los procedimientos para definir la oferta y atender la demanda de cupos escolares los colegios estatales y se dicán disposiciones en aulas “integradas” y aulas especiales no integradas”

Fuente: Elaboración propia

	2006	2007	2008	2009	2010
Ámbito Distrital (*)	Decreto 546 por el cual se reglamentan las comisiones intersectoriales del Distrito Capital, con especial atención a la definición de grupos poblacionales.				Acuerdo 453 por el que se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños incapacitados y hospitalizados en la red de salud del Distrito Capital.

Fuente: Elaboración propia

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2011 hasta 2015

	2011	2012	2013	2014	2015
Ámbito Internacional			Informe Estado mundial de la infancia. Niños y niñas con discapacidad. UNICEF	Informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. UNESCO	
Ámbito Nacional			Ley estatutaria 1618 por medio de la que se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.		
Ámbito Distrital (*)	Directiva Distrital 019. Cumplimiento de la política pública de Discapacidad para el Distrito Capital y su plan de acción.	Acuerdo 489 Plan de desarrollo Distrital 2012-2016	Lineamientos política de educación superior inclusiva. MEN Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad. Convenio Fundación Compartir-Fundación Saldarriaga Concha	Acuerdo 559 por el cual se dan normas para la adecuación de la información pública, de trámites y servicios en las páginas WEB de las entidades del Distrito Capital con el fin de garantizar el acceso universal de las personas con situación de discapacidad	Directiva 010 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, por la cual se imparten directrices para la inclusión laboral para personas en situación de discapacidad.

	2011	2012	2013	2014	2015
	Decreto 520, Política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011- 2021. Por medio del cual se adopta la política pública de infancia y adolescencia.	Acuerdo 489 Plan de desarrollo Distrital 2012- 2016	Resolución 1426 por la cual se establecen políticas, procedimientos y le cronograma para definir la oferta y atender la demanda de cupos escolares los colegios estatales y se dictan otras disposiciones.	Resolución 1457 por la cual se establece el proceso de matrícula 2014-2015 en los niveles de educación preescolar, básica y media del Distrito Capital.	Resolución 1293 por la cual se establece el proceso de gestión de cobertura 2015-2016 en los niveles de preescolar básica y media del sistema educativo oficial de Bogotá, en especial lo ateniendo a niños con discapacidad.
Ámbito Nacional		Resolución 2393 por la cual se ajusta procedimientos para el reconocimiento del incentivo a los docentes que laboran en los colegios Distritales en aulas que atienden exclusivamente niños con discapacidad.			Informe misión de calidad para la equidad Convenio PNUD- SED.

Fuente: Elaboración propia

Mapa de tiempo de la política pública en educación inclusiva, período 2016 a 2017

	2016	2017
Ámbito Nacional	Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. MEN- UNICEF, PNUD-UNFPA	Decreto 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. MEN. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. MEN.
Ámbito Distrital (*)	Resolución 1702 por la cual se modifica parcialmente el artículo 35 “cronograma del proceso de gestión de cobertura” de la resolución 1293 de 2016.	

Fuente: Elaboración propia

Las orientaciones desde un marco normativo y específicamente orientado a atender las personas en condición de discapacidad y con alguna necesidad educativa evidente, es abordado desde 1994 en la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. Esta convención firmada por los países miembros de la UNESCO, aspiraba a impactar las comunidades tradicionalmente marginadas en condición de discapacidad y aunque declara la universalidad e indivisibilidad del derecho a la educación, no promueve desde sus orientaciones la adopción de políticas estatales de educación en contextos diversos, pero si como medida de atención directa a la problemática de exclusión, define líneas de acción y de atención a necesidades educativas de carácter especial en escuelas comunes, desafiando así la existencia de las escuelas especializadas en atención a la discapacidad y segregando la socialización. No obstante, este criterio, al no proponer bases sólidas de constitución de ambientes de aprendizaje basados en la diversidad y universalización de la educación, se promovió a través de esta declaración, por lo menos para Colombia, la creación de modelos integrativos en educación y la creación de aulas para la atención exclusiva de la discapacidad vinculadas a escuelas regulares.

Por otra parte, escoge tres líneas de acción como instrumentos de aplicación de lo contenido en ella como convención, centradas en: la definición de las necesidades educativas especiales, las directrices para la acción en el plano nacional que van desde los factores escolares asociados, participación de la comunidad y recursos comprometidos, hasta contratación y formación de docentes, para cerrar con directrices para la acción en el ámbito regional e internacional (UNESCO, 1994).

No sucede lo mismo con la convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999) en la que la Organización de Estados Americanos (OEA) aporta medidas para eliminar progresivamente las formas de discriminación de las personas con discapacidad en especial aquellas afincadas en el derecho a la educación y la participación, avanzando en delinearse como una política internacional de carácter descriptivo en la que se adoptan dos elementos claves para la incorporación de la política de los Estados miembros: por un parte, la detección temprana de cualquier condición y barrera para ser incorporada a la educabilidad de los individuos y con ello menguar su discriminación, y por otra, la sensibilización poblacional encaminada a minimizar los prejuicios, estereotipos y toda actitud que atente contra el derecho de igualdad a la educación de los sujetos.

Los objetivos de esa convención se centran en la cooperación y la colaboración de los distintos actores a fin de garantizar los derechos de todas las personas a la educación, pero no precisa las responsabilidades, competencias y tiempos de intervención de cada actor sea de carácter gubernamental o administrativo de los planes de desarrollo de los Estados. Aun con esto, y sólo luego de tres años de firmada por Colombia como estado miembro, en el 2002, Colombia mediante la Ley 762 (Congreso de la República de Colombia, 2002) aprueba tal convención y obliga a Colombia como país miembro de la OEA a perfeccionar el vínculo internacional para orientar el cumplimiento de los objetivos trazados en ella. No obstante, su aprobación y compromiso estatal con el cumplimiento de sus objetivos, esta ley es de carácter meramente normativo y no describe ni prescribe las acciones que permitan prevenir todo tipo de discriminación en el acceso y permanencia en el sistema educativo, pues no esboza los acuerdos en el ámbito nacional, los objetivos, ni los instrumentos a usar para el diseño y puesta en marcha de líneas de acción en cuanto a educación inclusiva por lo menos desde el enfoque poblacional.

Continuando en el ámbito internacional, quizá el texto jurídico que mayor fuerza cobra en cuanto a orientar la educación inclusiva, es la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2008) firmada y adherida a las obligaciones constitucionales del Estado colombiano. Es una política internacional de carácter descriptivo en la que se acuerda el reconocimiento pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad y traza como objetivos primero el aseguramiento de un sistema educativo de carácter inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida dejando por sentado los tres primeros componentes del derecho a la educación expuesto por Tomasevsky (2004), segundo el propiciar en las escuelas el desarrollo pleno de las personas, a partir de programas, planes y proyectos educativos que, basados en el valor de la diversidad humana, las libertades fundamentales y el derecho, promuevan el aprendizaje significativo de todos los niños y su participación activa como agentes de desarrollo social.

Los instrumentos para el desarrollo de tales objetivos se centran en precisar que los Estados deben tomar acciones concretas para la asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad como componentes del derecho a la educación universal y gratuita, hacer los ajustes razonables que atiendan las necesidades individuales para el aprendizaje, eliminar

toda barrera que impida el acceso, permanencia y desarrollo de aprendizajes de calidad de los niños en las escuelas, se brinden los apoyos necesarios para fomentar al máximo el desarrollo académico y social de los niños con miras a cumplir con el objetivo de plena inclusión, velar por la instauración de comunicación aumentativa y alternativa en las escuelas y asegurar el desarrollo de planes de estudio tendientes a dar continuidad en la formación de los niños a lo largo de la vida.

Esta convención, aparte de atender una problemática común a los países occidentales, se observa con una orientación a prevenir situaciones problemáticas mayores, en cuanto a la vulneración del derecho a la educación para los niños y jóvenes independiente de sus condiciones y situaciones, al precisar denominaciones como ajustes razonables y diseño universal de aprendizajes como instrumentos de desarrollo de proyectos educativos que impacten el aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Ya no es una educación inclusiva para los “discapacitados” sino una educación que ajustada razonablemente (que tenga en cuenta las necesidades particulares y aporte satisfactores y oportunidades específicas) proponga acciones para que todos los niños en ambientes seguros y protegidos puedan aprender más y mejor.

Esta convención de los derechos de las personas con discapacidad, es un fuerte antecedente para que en el 2009 Colombia a partir de la Ley 1346 (Congreso de la República de Colombia, 2009) apruebe su adhesión al cumplimiento de los objetivos contenidos en la misma y se comprometa a desarrollar las líneas de acción tendientes a garantizar, entre otros, el derecho a una educación de calidad para todos con carácter inclusivo instaurados en el sistema educativo del país. Pone énfasis en acuerdos tendientes a minimizar las barreras para el acceso a un sistema educativo de calidad, en tanto obliga al Estado colombiano a garantizar que los educandos con discapacidad sensorial, motora, cognitiva, con trastorno generalizado del desarrollo o con discapacidad múltiple, desarrollen todas sus potencialidades en ambientes escolares regulares, privilegiando su cuidado y desarrollo de la personalidad, la identificación de talentos y el fortalecimiento de la creatividad, con lo que se garantizaría su abierta participación y su asunción como sujeto de desarrollo social.

Firmada la convención por los países miembros, en el ámbito internacional se han venido desarrollando una serie de informes tendientes a mostrar la situación de garantía del derecho y la

universalización de la educación para todos, poniendo énfasis en los alcances y limitaciones que ha tenido la incorporación de planes y proyectos de educación inclusiva en las naciones adscritas a la ONU. En el 2009, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos presenta el informe del estado del Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009), en el que hacen una serie de recomendaciones dentro de las que se destaca:

- Un sistema educativo inclusivo es aquel que elimina toda barrera para el aprendizaje de los niños y los jóvenes evitando con ello cualquier práctica discriminatoria, promueve la valoración de la diversidad humana, garantiza la pluralidad en las ideas y la participación, colocando a los individuos en el lugar de sujeto activo del desarrollo social, independiente de cualquiera que sea su situación y/o condición y garantiza la igualdad de oportunidades.
- Una recomendación clave se centra en orientar a los países, que el derecho a la educación para todos es una obligación estatal, aplicando tal obligación sin distinción alguna a las personas que presentan y exhiben capacidades diferenciales en su aprendizaje (personas con discapacidad). Sobre esta premisa se basa un sistema de educación inclusiva que garantice el acceso, permanencia y procesos de aprendizaje de calidad y contextualizados de acuerdo a la universalización de los mismos.
- Recomiendan que no existe mejor espacio de formación para todos, que aquellos ambientes escolares en los que se congregan todos. Define con esto, que el acceso y permanencia en escuelas regulares de los niños en cualquiera condición de discapacidad es una gran oportunidad para el aprendizaje de todos ya que promueve la cooperación, la potenciación de la aceptación de la diversidad y la formación en ciudadanía.
- Este informe, por primera vez en el ámbito internacional, orienta la aplicación de los cuatro componentes del derecho a la educación definidos por la relatora especial Tomasevsky (2004) y con ello recalca la necesidad, que aparte de la asequibilidad, la accesibilidad, se ponga de presente que los sistemas educativos para ser inclusivos deben garantizar la pertinencia, relevancia y no discriminación de los niños en los procesos educativos (aceptabilidad) y la capacidad que deben mostrar los centros educativos de responder a las necesidades de sus alumnos desde la instauración de planes de estudio flexibles y con ajustes razonables, que en suma se centren en los estudiantes.

Esta orientación, aunque no definida de manera explícita, contiene la necesidad de construir currículos contextualizados, flexibles y con garantía de aprendizajes para todos, a través de ajustes razonables que atiendan las necesidades individuales, de las comunidades de aprendizaje y del contexto de desarrollo social.

Más recientemente, para esta década, se presentan dos informes de suma importancia para reportar el estado del derecho a la educación para todos y con ellos recomendaciones para su garantía. En el 2013, el Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (UNICEF), editó el informe sobre el Estado Mundial de la Infancia (2013): Niños y Niñas con discapacidad, en el que recomienda con especial ahínco dos claves para la acción en políticas públicas de los Estados con referencia a la educación inclusiva: Primero detalla que los niños en condiciones de discapacidad no deben considerarse simples beneficiarios de acciones caritativas y/o compensatorias, sino, como sujetos de pleno derecho a una educación contextualizada y de calidad en la que puedan ser observados con igualdad en cuanto a sujetos de desarrollo social, propiciando su participación en la toma de decisiones, pues con ello se abonan terrenos para la construcción de una sociedad más equitativa, es decir, todos los niños deben ser considerados agentes de cambio social sin distinción de sus condiciones (UNICEF, 2013). Segundo, la recomendación de este informe de la UNICEF, es clara, al recordar que los países deben armonizar sus políticas y programas educativos con el espíritu de lo convenido y refrendado en sus leyes de protección del derecho de todos los niños a la educación, adoptando enfoques en sus políticas, programas y proyectos basados en el respeto máximo a los derechos, las aspiraciones y potencialidades de los niños y colocando la escuela como el ambiente propicio para la garantía de ese derecho fundamental, y evitar de una vez por todas, la segregación en los ambientes educativos.

No obstante, el informe presenta avances muy significativos en la garantía del derecho a la educación en los países miembros de la ONU, declara que aún quedan caminos por recorrer en especial aquellos que tienen que ver con instaurar en las políticas públicas en educación y por ende los planes de gobierno local y regional, la obligatoriedad de enfoques conducentes a proveer de ambientes significativos para el aprendizaje a través de planes de estudio contextualizados y de calidad. Este informe también, aunque no lo menciona con exactitud, reconoce que son los proyectos educativos institucionales y con ellos, el currículo donde se instala la mayor necesidad de aportar garantías para que

todos los niños sean educados y con ello vinculados a la sociedad en condiciones de igualdad.

Para el 2014, la UNESCO presenta el Informe de seguimiento de la EPT (Educación para Todos, pacto firmado en el Foro Mundial de Educación de Dakar en el año 2000) en el que señala que:

La educación ilumina cada etapa del camino hacia una vida mejor. Para aprovechar los beneficios más amplios de la educación, todos los niños deben tener acceso tanto a la enseñanza primaria como al primer ciclo de una enseñanza secundaria de buena calidad. Ello supone esforzarse principalmente para que todos los niños y jóvenes -independientemente de cuál sea su ingreso familiar, el lugar donde vivan, su sexo, su pertenencia étnica o su posible discapacidad- pueden beneficiarse por igual de su poder transformador. (UNESCO, 2011, p. 156)

Propone que las líneas de acción de toda política y programa de educación inclusiva deben estar dirigidas a considerar, en primera instancia, que la educación transforma la vida de los individuos y las comunidades, al reducir la pobreza, acceder a mejores empleos y trabajos remunerados, acceder a condiciones de bienestar y hasta incidir en un ambiente sano para todos; a considerar que la crisis de aprendizaje en el nivel global afecta más a los más desfavorecidos, pues una baja calidad en la educación conduce a la deserción y al incremento del analfabetismo; a considerar hacer de la calidad de la enseñanza una prioridad nacional en todos los países, pues con ello se garantiza la permanencia y aprendizajes para la vida que requieren todos los niños, al conseguir equilibrar las necesidades con las oportunidades de desarrollo que ofrecen los contextos educativos y como última consideración propone que todos los países deben crear estrategias relativas a los planes de estudio y la evaluación para mejorar los aprendizajes.

Como se puede observar esta última consideración, que entre todas es la recomendación más importante, enuncia que la constitución de currículos para una educación de calidad, que incluyan enfoques, modelos y estrategias de aprendizaje y evaluación pertinentes y contextualizadas, promoverán el poder transformador de la educación e incidirán en el bienestar de todos los niños.

Abordando el contexto nacional, si se hace una revisión de la legislación y normatización para Colombia y Bogotá como ciudad capital, se puede inferir que la protección y garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, no está sustentado en una ley única, sino en un conjunto de leyes, decretos, resoluciones y acuerdos de los consejos municipales, situación derivada de la necesidad de establecer acciones afirmativas a las poblaciones de personas tradicionalmente marginadas, o en contextos que más estado de vulneración presentan, pero que dispersan y limitan los esfuerzos por conseguir la garantía del derecho a una educación para todos.

Desde la Constitución Política de 1991, que en sus artículos 13, 44, 47, 67 y 68 vincula directamente la obligatoriedad del Estado en la protección de la niñez y la juventud y la garantía del derecho a la educación para todos, (con principio y arreglo de igualdad en el derecho y de equidad en la oferta de oportunidades a aquellos que más lo necesiten o que tradicionalmente han sido vulnerados), hasta el año 2000, se puede observar que se dio el primer gran paso al reconocer los derechos de las personas con discapacidad, entendiendo que la conceptualización en torno a la misma, haya tenido una evolución, pues en la misma carta magna se les concibe como minusválidos o limitados, pero conduciendo hasta el año 2000, a una concepción de personas en situación o con condiciones de discapacidad, por permanecer en el ámbito de la sociedad, un enfoque médico, que asumía la discapacidad como inherente y un problema de salud pública y de encargo estatal (Presidencia de la República de Colombia, 1991).

Es de anotar que el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, definido claramente en la Constitución Política de Colombia, funge como el andamiaje más fuerte para que la Ley 115 General de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 1994b), estableciera las medidas específicas y necesarias para asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2004).

En consecuencia, la Ley 115, por una parte, definió que los procesos educativos para las personas con discapacidad deben estar instaurados en el sistema educativo, con un enfoque de valoración positiva de las diferencias humanas, trazando orientaciones para superar la homogenización del desarrollo humano y en consecuencia acepta la diversidad de lo humano, en los contextos sociales y educativos y

brindar todas las posibilidades para que todos los niños, en especial aquellos que exhiben alguna diferencia y necesidad especial, accedan a condiciones adecuadas para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo a su alcance las mismas oportunidades y beneficios que se ofrecen a todas las personas.

También avanzó, en la orientación a las instituciones educativas de organizar e incorporar acciones tendientes a la inclusión en el aprendizaje y las relaciones de orden social de las personas con discapacidad, y en especial, dispuso la obligación del gobierno nacional, las entidades territoriales y locales, de incorporar en sus planes de desarrollo programas de apoyo al aprendizaje de esta población (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

La Ley 115, en su consideración de ley marco, se constituye como un texto jurídico de alcance como política pública nacional cuyo propósito es eliminar todas las barreras para el aprendizaje de los niños en edad escolar y prevenir hacia futuro cualquier tipo de discriminación, conminando a las instituciones educativas y la comunidad en general, a garantizar y materializar el derecho pleno a la inclusión de todos los niños a ambientes escolares donde puedan desarrollar todas sus capacidades. En sus orientaciones como política pública coloca sus responsabilidades directamente en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cuanto a reglamentar sus disposiciones, garantizar que todas las instituciones públicas y privadas cumplan con los acuerdos, obligando la incorporación de planes, programas y proyectos de educación inclusiva en todos los planes de gobierno regional y local.

Es así, que para garantizar lo expuesto en esta ley, se promulga el decreto 1860, mediante el que se otorga autonomía a las instituciones educativas para construir en contextos particulares, con observancia del bien común, su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este decreto reglamentario de la Ley 115, propone que las instituciones educativas podrán incluir excepciones en las regulaciones normalizadoras y homogenizantes de sus planes de estudio, tales que, permitan que todos los educandos, independiente de su situación y/o condición, puedan alcanzar los objetivos comunes en su aprendizaje, definidos en el PEI (Ministerio de Educación Nacional, 1994). Como se puede observar, este decreto introduce el enfoque de ajustes razonables en los procesos educativos y sus orientaciones precisan con claridad las acciones, acuerdos e instrumentos sobre los cuales las instituciones

como ambientes garantes del derecho a la educación, pueden ajustar sus objetivos misionales y sus metas educativas al desarrollo pleno de las capacidades humanas. Este decreto más aún, compromete directamente a la escuela y con ella a los profesionales que allí desempeñan su labor, en diseñar, implementar y evaluar planes de área y asignatura que potencien el desarrollo integral de los educandos y su nivel de intervención no es relativo, sino que fungen como garantes últimos de este derecho a la educación. Con este decreto se aborda desde 1994, la necesidad de ampliar las oportunidades y reducir las barreras que impiden que muchos niños continúen segregados del sistema educativo, concebido este, desde la misma norma, como el territorio más efectivo para que los niños alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades.

Complementario al anterior decreto, el decreto 2082 de 1996 (MEN, 1996), reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y define que son las instituciones educativas las que responderán adecuadamente a las necesidades de educación, socialización, recreación y participación de todos los niños con discapacidad. Este decreto define claramente cuatro acciones con objetivos e instrumentos precisos para el desarrollo como política pública en educación inclusiva:

- Dispone que las entidades territoriales regionales y locales aumenten gradualmente la cobertura de población beneficiaria a través de la creación de las Unidades de Atención Integral (UAI), u otros mecanismos de apoyo similares que acompañen las labores de todas las instituciones educativas que emprendan planes de educación inclusiva. Con esta disposición se define la creación de Aulas de Apoyo Especializadas (AAE) como ambientes educativos que avancen en la atención primaria de los niños con discapacidad, para que en ellos se instalen las habilidades básicas que les permitan transitar hacia el aula regular.
- Concomitante con lo anterior, este decreto define claramente que las instituciones educativas no deben ofrecer atención diferencial a los estudiantes con discapacidad, sino que están obligadas a transformar sus prácticas educativas, las metodologías de enseñanza y de evaluación de aprendizajes y dotar de apoyos especializados a las aulas, para que el avance de los estudiantes con discapacidad, se armonicen con los de las demás personas. Es importante reconocer en este decreto, la observancia de la

necesidad de crear en las instituciones, currículos contextualizados y aunque no lo define con claridad, expone las bases iniciales para este avance en materia curricular. Si bien el decreto 1860 expone la necesidad de construir proyectos educativos que atiendan las necesidades particulares de las comunidades locales, es el decreto 2082 en donde se resumen las orientaciones claras, no solo en cuanto a la materialización el derecho a la educación para todos, sino también, la necesidad de construir los mapas de acción de cada institución para garantizar este derecho, y ello recae sobre la construcción curricular como hoja de ruta de lo misional en el ámbito institucional.

- Este decreto demanda, además, la incorporación de experiencias, prácticas, contenidos y reflexiones en la formación inicial y continua de los docentes que redunden en la garantía del derecho a la educación para todos, por cuanto los docentes tienen responsabilidad altísima en la eliminación de barreras de aprendizajes para los educandos.
- Define por otra parte, la obligatoriedad del Gobierno Nacional de apoyar financieramente los programas y planes de desarrollo territoriales, para que las secretarías de Educación Departamentales, Distritales y Municipales garanticen el acceso y permanencia de los niños con discapacidad en sus sistemas educativos, a partir de la incorporación de los apoyos suficientes en las instituciones que fortalezcan la educación inclusiva.

Es posible reconocer aquí, que estos dos decretos, cada uno en su dimensión, reglamentan lo consignado en la Ley 115, en cuanto a la obligatoriedad del Estado Colombiano, y a partir de él, sus entidades territoriales, de ser garantes del derecho a una educación de calidad para todos, a partir de la instauración de ambientes de aprendizaje contextualizados y fundamentados en enfoques, modelos, estrategias y prácticas educativas, que redunden en el desarrollo humano de todos los niños.

Un año posterior, la Ley 361 de 1997, dispone como obligación del estado la garantía del derecho a educación para las personas con discapacidad creando el comité consultivo de las personas con discapacidades, que vigilarán la inclusión apropiada de todos los niños y jóvenes a instituciones educativas, a través de la adopción de las

acciones pedagógicas necesarias para integrar cabalmente al desarrollo social a todos los niños como sujetos de desarrollo de la comunidad.

Esta ley refrenda lo reglamentado en los decretos abordados anteriormente y con ello lo definido en la Ley 115 y avanza en disponer que el MEN y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) defina los procedimientos, estrategias e instrumentos mediante los que los niños puedan en ejercicio pleno de sus derechos, acceder a evaluación de tipo censal y los jóvenes conjuntamente con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), accedan a créditos educativos y becas de estudios de educación superior (Congreso de la República de Colombia, 1997).

Afrontando su responsabilidad con los sujetos y grupos poblacionales de especial atención constitucional, el MEN crea un marco de política pública para la atención de las personas con discapacidad en el “Plan Nacional de atención a las Personas con discapacidad” (Defensoría del Pueblo, 2004), que se soporta especialmente en el documento Conpes (Consejo Nacional de Política Económica y Social) 2761 de 1995, cuyo objetivo principal es incidir en el diseño de políticas públicas que permitan la integración social y mejoramiento de la calidad de vida de la personas con discapacidad basados en tres componentes: la promoción y la prevención, la equiparación de oportunidades y la relación entre habilitación y rehabilitación (Departamento Nacional de Planeación, 1995). Este plan como política pública obliga al MEN a desarrollar las acciones pertinentes para garantizar el derecho a la educación de todos los niños con discapacidad a partir de la generación de acciones educativas en todos los niveles de escolaridad que permitan mitigar todo riesgo y eliminar barreras de acceso y socialización de los niños que tradicionalmente han sido segregados del sistema educativo.

Por otra parte, con la promulgación de la Ley 715 de 2001 (Congreso de la República de Colombia, 2001), se obliga una vez más el MEN a definir políticas que aseguran la pertinencia y la calidad de la educación para las personas con discapacidad, elaborar lineamientos para la flexibilización curricular y en general generar directrices que promuevan la atención educativa en pleno ejercicio de derecho a los niños y jóvenes en condición de discapacidad. Para cumplir con esta obligación en el 2003, el MEN emite la Resolución 2565, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, obligando a que las entidades territoriales certificadas

(organización del Estado Colombiano a partir de la Ley 715 de 2001) establezcan un responsable que defina los términos administrativos y pedagógicos que permitan atender la demanda de necesidades educativas en su jurisdicción y con ello determinar las orientaciones para que las instituciones en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) incluyan programas de atención a poblaciones con discapacidad (MEN, 2003).

Para lograr estos objetivos en materia institucional el MEN, adopta medidas en tres líneas específicas de acción: Por una parte, define la creación de plazas provisionales de docentes de apoyo a la educación inclusiva en instituciones donde haya mínimo 10 estudiantes diagnosticados con alguna discapacidad; define el tamaño y composición de los grupos en instituciones públicas y refiere que no debe superar el 10% de los niños con discapacidad en cada grupo escolar y en tercera medida obliga a las entidades territoriales certificadas a crear las secretarías de educación y con ello a incluir dentro de los planes sectoriales de educación la organización de la prestación del servicio educativo que garantice las mejores condiciones para el acceso y permanencia en educación de calidad.

Derivado de la Ley 715 de 2001 y la resolución 2565 de 2003, en el 2004 el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), emite su Documento Conpes 80, mediante el que traza la política pública nacional de discapacidad, encaminada a abordar una problemática de carácter Nacional como es la atención a las poblaciones más desfavorecidas o aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y con ello define que es de encargo del Estado Colombiano trazar líneas de acción en la atención integral de esta población por cuanto:

La condición de discapacidad, así como el riesgo de padecerla, constituyen situaciones que en alguna medida menoscaban las capacidades y potencialidades de los individuos que las padecen, y de las familias donde alguno de sus miembros sufre discapacidad, siendo mayor su efecto cuanto más vulnerables sean respecto a su capacidad para prevenirlas, mitigarlas o superarlas, lo cual adquiere mayor dimensión si se enfrentan con barreras sociales y culturales que impiden su adecuada integración y funcionalidad en la sociedad (Departamento Nacional de Planeación, 2004, p. 2).

Esta Política Nacional expone dentro de sus antecedentes, un dato muy importante en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación de los niños con discapacidad, refiriendo que si bien los esfuerzos de acceso

concentrados en preescolar y primaria han tenido éxito al aumentar significativamente la matrícula, la permanencia y calidad de la educación se ven comprometidos pues los niños con discapacidad no culminan la educación en el ciclo de secundaria y mucho menos acceden a la educación media frente a los niños de desarrollo típico que presentan porcentajes aceptables de culminación en su ciclo escolar completo.

Con los antecedentes anteriores en el ámbito Nacional, sólo hasta el 2007 el Distrito Capital comienza a desarrollar una política seria en educación inclusiva al expedir la Alcaldía Mayor el Decreto 470, mediante el cual se adopta la política pública de discapacidad para Bogotá. Esta política se centra en el enfoque del derecho, asumiéndolo como el instrumento vital para:

...articular el desarrollo humano y social de las personas y colectivos con y sin discapacidad, sus familias dentro de las dimensiones: cultural simbólica, entorno, territorio y medio ambiente, desarrollo de capacidades y habilidades y ciudadanía activa que en conjunto garantizan la calidad de vida y la inclusión social. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, p. 4)

Esta política en su artículo 11, define los objetivos y acciones a seguir como proceso integrador en el que convergen responsabilidades de la administración Distrital y de las instituciones que diseñan, ejecutan y evalúan los planes sectoriales de educación. Para ello coloca en la Secretaría de Educación, las instituciones educativas y los docentes, la responsabilidad más inmediata para la consecución de tales objetivos y acciones, encaminados a eliminar de una vez por todas las barreras que impiden el acceso, permanencia de los niños en el sistema educativo bogotano y planes de estudio contextualizados y de calidad para todos los niños sin distinción de sus condiciones y/o situaciones.

Luego mediante el Decreto 330 de 2008 la Alcaldía Mayor de Bogotá, fija los objetivos, la estructura, y las funciones de la Secretaría de Educación del Distrito, creando a partir de su nueva estructura organizacional, la subsecretaría de calidad y pertinencia y con ello la dirección de inclusión e integración de poblaciones. A partir de la creación de la dirección de inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito se trazan los objetivos de cumplimiento de la policía pública de atención a poblaciones que tradicionalmente han sido segregadas de la educación en Bogotá como territorio en el que convergen poblaciones de todo Colombia y es así como a través de sus funciones, se aborda una problemática existente

para Bogotá como ciudad capital, en la que no existía hasta el momento una organización territorial clara frente a las demandas de encargo de la política pública en educación inclusiva. Estas funciones se resumen en:

Establecer, en coordinación con la Dirección de Cobertura, la demanda y la oferta educativa adecuada para atender a poblaciones con características especiales y formular programas y proyectos para la atención educativa de estas poblaciones; diseñar programas dirigidos a la inclusión e integración de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad y en situación de vulnerabilidad o de exclusión social o perteneciente a las diferentes etnias... diseñar metodologías de enseñanza para la educación de las poblaciones con características especiales y promover programas y campañas en materia educativa que favorezcan los derechos y garantías de esta población. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p. 17)

Un año más tarde en el nivel nacional se expide el Decreto 366 (MEN, 2009) como un instrumento que define, conceptúa y establece los criterios para la organización de los apoyos en procesos de educación inclusiva. Este documento de política pública es de ordenamiento jurídico, al encargar a las entidades territoriales, en especial a las secretarías de Educación, de organizar los apoyos, entendidos ellos, como los recursos materiales y de talento humano necesarios para cumplir con los objetivos trazados en materia de política pública en educación inclusiva para los centros de formación en educación preescolar, básica y media de las entidades territoriales. Es por ello que define las competencias de las Secretarías de Educación para trazar los índices de incorporación de recursos económicos, de convenios y la contratación de talento humano y asignarlos a aquellas instituciones que lo requieran, según su desarrollo de proyectos de educación inclusiva, tendientes eso sí, a la instauración de proyectos educativos institucionales y de cultura inclusiva pues los apoyos de talento humano, no sólo contribuirán al acompañamiento de los docentes de aula regular para la flexibilización curricular, sino a la potencialización de proyectos de cultura incluyente en el nivel institucional.

Como puede observarse, este decreto aborda un interés particular en lo relacionado con la incorporación de un instrumento específico en materia de educación inclusiva al definir los apoyos como medios eficaces en proyectos incluyentes para las instituciones educativas que imparten educación formal y regular.

Ese mismo año en el nivel Distrital, la Secretaría de Educación del Distrito como entidad gestora de la política pública en educación para Bogotá como entidad territorial, expide la resolución 1740 (Secretaría de Educación de Bogotá, 2009), mediante la cual fija los mecanismos para el acceso y permanencia de todos los niños y jóvenes en el sistema educativo público de Bogotá, definiendo claramente los objetivos para el cumplimiento de las características de accesibilidad, asequibilidad y aceptabilidad del derecho a la educación, trazando los principios sobre los cuales descansa esta exigibilidad de acceso y permanencia como son: prevalencia, corresponsabilidad, exigibilidad, protección integral e interés superior de los niños y los adolescentes.

Es importante precisar que, por primera vez para Bogotá, es sólo hasta el 2009 que se traza una política de esta naturaleza, al garantizar las tres primeras características del derecho a la educación y colocando las competencias formales de garantía del derecho a la educación de todos los niños en la Secretaría de Educación, las instituciones y las familias y aunque no explicita los mecanismos alternativos para incluir a los niños tradicionalmente segregados de la educación, si traza los caminos para garantizar que todos sin distinción de sus condiciones y/o situaciones puedan acceder y permanecer en el sistema educativo, pues coloca a la sociedad en sí misma como garante de este derecho fundamental.

En el 2011 el Decreto 520, define la políticas: Infancia y Adolescencia en Bogotá, 2011 – 2021, como un texto de política pública que establece acuerdos intersectoriales con objetivos trazados desde el enfoque diferencial y la protección integral de los derechos de los niños, en especial el derecho a la participación, la cultura, el patrimonio, el arte, el juego, la recreación y el deporte y por supuesto el derecho a la educación visibilizados desde un plan de acción basados en el monitoreo de los planes sectoriales para Bogotá, con indicadores claramente definidos que atienden la disminución progresiva pero sistemática de las barreras de aprendizaje para los niños de la ciudad.

En el eje 1, “niños, niñas y adolescentes en ciudadanía plena”, el componente “Educación para disfrutar y aprender desde la primera infancia”, reconoce por primera vez que la educación es el pilar del desarrollo de la ciudadanía plena de los niños, al considerar que en sí misma esta política:

reconoce la importancia de garantizar a todos los niños y las niñas, y todos los adolescentes de la ciudad con necesidades educativas particulares, el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mediante la promoción e implementación de modelos educativos flexibles y pertinentes que impulsen el desarrollo de estrategias escolarizadas, semiescolarizadas y no escolarizadas. Igualmente, promueve el acceso y la permanencia en el sistema educativo con enfoque diferencial a través de la ampliación y el fortalecimiento en la entrega de apoyos complementarios educativos, asegurando la gratuidad total, brindando apoyo alimentario y nutricional, en transporte escolar, en materiales escolares y con subsidios condicionados a la asistencia escolar; y de acciones, de promoción del disfrute y aprendizaje de la ciencia y la tecnología, como criterio de calidad de los procesos educativos en la infancia y la adolescencia. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 68)

Con esto la política de infancia 2011-2021 trazó los derroteros para que las secretarías del gobierno distrital dispongan de planes sectoriales que garanticen el desarrollo pleno de los niños en la ciudad. En particular, a la Secretaría de Educación la conmina a desarrollar planes sectoriales con indicadores de aceptabilidad y adaptabilidad y en tal sentido proporciona instrumentos para que las competencias de la Secretaría se deleguen a los colegios, en tanto garantes de la permanencia de los niños en el sistema educativo a partir de la adaptabilidad de todos sus ambientes de aprendizajes, que no es otra cosa que la transformación de la prácticas educativas y con ellos la contextualización de currículo flexibles que atiendan a las necesidades de los educandos y promuevan el interés común en los aprendizajes para el desarrollo integral y la consecución de un derecho a la ciudadanía plena.

Siguiendo la línea de tiempo y en concordancia con la ratificación de la convención de los derechos de las personas con discapacidad a partir de la Ley 1346 de 2009, el gobierno nacional expide la Ley 1618 (Congreso de la República de Colombia, 2013), como ley estatutaria que formaliza los derechos de las personas con discapacidad para el país, apareciendo como el texto de ordenamiento jurídico más importante en cuanto a los derechos fundamentales de los sujetos con discapacidad, poniendo un énfasis especial en el derecho a la educación, pues conceptualiza su sinergia en la garantía de los demás derechos que fundamentan esta ley. Para ello esta ley estatutaria, ofrece todos los instrumentos necesarios para la protección integral del derecho a la educación de los niños con

discapacidad, la promoción de una cultura inclusiva en las instituciones, las localidades y la sociedad en sí misma, y determina a través de su aplicación un ordenamiento jurídico basado en la comunidad y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Es así como define como obligación suprema que

La Nación, los departamentos, distritos, municipios y localidades, de acuerdo con sus competencias, así como todas las entidades estatales de todos los órdenes territoriales, incorporarán en sus planes de desarrollo tanto nacionales como territoriales, así como en los respectivos sectoriales e institucionales, su respectiva política pública de discapacidad, con base en la Ley 1145 de 2007, con el fin de garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, y así mismo, garantizar el acceso real y efectivo de las personas con discapacidad y sus familias a los diferentes servicios sociales que se ofrecen al resto de ciudadanos. (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 3)

Esta ley aparece como un proceso integrador de acciones, objetivos y medidas al delegar en el Ministerio de Educación el deber de implementar todas las estrategias necesarias para la promoción de una cultura inclusiva en el sistema educativo y desarrollar acciones en pedagogía tendientes a transformar los ambientes de aprendizaje desde nuevas prácticas de enseñanza y promoción de la inclusión y la participación de todos los niños en su desarrollo educativo.

En cuanto a las competencias, como vía para materializar las condiciones del derecho a la educación, faculta al MEN para garantizar las características de accesibilidad y asequibilidad al comprometer a este ministerio con:

Garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, definida como aquella que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la sociedad. (Congreso de la República de Colombia., 2013, pág. 9)

Así mismo, coloca en las secretarías de educación de las entidades territoriales el deber de:

Orientar y acompañar a los establecimientos educativos para la identificación de las barreras que impiden el acceso, permanencia y calidad del sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales de su entorno. (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 10)

Con esto la Secretaría de Educación del Distrito tiene como responsabilidad no sólo desarrollar líneas técnicas con respecto al fortalecimiento de la educación inclusiva, sino avanzar en la características de asequibilidad del derecho a la educación, al garantizar la plena dotación de apoyos para la inclusión de los niños en ambientes de aprendizajes significativos y el desarrollo habilidades para la vida y la característica de aceptabilidad al garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo e impactar positivamente la característica de adaptabilidad, en el sentido que un proyecto educativo de calidad para Bogotá se afina en currículos flexibles, contextuados y por investigación en los que la educación para todos y el ejercicio pleno del derecho a la educación sea el principio fundamental de la misión de cada institución.

Concomitante con lo anterior, esta ley define con claridad las competencias macro de las instituciones educativas, resaltando que son los colegios en el nivel de la educación inicial, preescolar, básica y media los encargadas de:

Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales; ajustar los planes de mejoramiento institucionales para la inclusión, a partir del índice de inclusión y de acuerdo con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional establezca sobre el tema; realizar seguimiento a la permanencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y adoptar las medidas pertinentes para garantizar su permanencia escolar... y adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad. (Congreso de la República de Colombia, 2013, p. 12)

Como puede identificarse en este último encargo de competencias de las instituciones públicas y privadas de educación inicial, básica y media, es la ley estatutaria la que justifica la incorporación de orientaciones curriculares para la educación inclusiva, pues solo con ello se garantizaría el cumplimiento de las cuatro características del derecho a la educación y se materializarían las acciones y objetivos de los distintos ordenamientos de política pública en esta materia, desde acuerdos en cascada que vienen desde la constitución de Colombia como Estado social de derecho, hasta las comunidades encargadas de garantizar, ejercer y materializar el derecho a la educación de todos los niños.

Es el Decreto 1421 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2017b), reglamentario de la Ley estatutaria 1618 como texto de ordenamiento jurídico, que delega con claridad las competencias a los actores claves en la educación inclusiva, precisando los niveles de competencia de cada cual y con el propositito fundamental de abordar de manera efectiva y eficiente la proyección de cerrar oportunamente las brechas que existen en la educación para todos, entendiendo que prevalece en la sociedad, una amplia diferenciación entre la planeación de una. educación para la “normalización” y una educación para los sujetos “especiales”.

Para ello precisa que la atención educativa de los niños y los jóvenes en situación de discapacidad se enmarca dentro de los principios de la educación inclusiva, como un enfoque calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 y que se encuentran en concordancia con los fines de la educación expuestos en la Ley 115 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Este decreto avanza significativamente en aportar los principios sobre los que descansan los pilares de la educación inclusiva, en tanto define que las instituciones educativas de los niveles educativos de preescolar, básica y media deben acogerse a lo ratificado en la Ley 1346 de 2009, pues desde allí se reconoce que, la atención educativa debe centrarse en:

El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;

la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (Congreso de la República de Colombia, 2009, p. 4)

Para el desarrollo de ambientes de formación y de aprendizaje significativos el decreto conceptualiza, entre varios elementos, seis de ellos que son nuevos para la política pública en educación inclusiva y que se adoptan como elementos conceptuales. En primera instancia define la discapacidad como el resultado de limitaciones ontológicas de las personas que, al interactuar con barreras de carácter simbólico, actitudinal y material, impiden o retrasan el desarrollo pleno de las capacidades inherentes al desarrollo humano en libertad y con igualdad de oportunidades.

Frente a esta definición de discapacidad, propone que la educación inclusiva es un proceso permanente que valora, reconoce y atiende la diversidad en las formas de hacer, aprender y estar en el mundo y cuyo propósito es favorecer el desarrollo pleno de las capacidades humanas a partir de la instauración de ambientes de aprendizaje común, sin discriminación, en los que la cooperación, la colaboración y la solidaridad son medios para conseguir los fines de la educación para todos. Asume también, que es sólo a través de los apoyos contenidos en todos los ajustes razonables que se conquista la materialización del derecho a la educación de los niños y los jóvenes sin distingo de sus condiciones y/o situaciones. Concomitante con lo anterior, establece que los ajustes razonables son:

...las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. (Ministerio de Educación Nacional, 2017c, p. 4)

Los ajustes razonables según la consideración de esta política pública en educación inclusiva, deben ser de carácter material e inmaterial, eso sí, conducentes a que las instituciones educativas transformen toda su organización escolar tal que, su currículo como hoja de ruta del acto de educar, resulte pertinente, eficaz, facilite la participación y por ende genere satisfacción de todos los involucrados en las prácticas educativas y elimine todo tipo de exclusión.

Hemos de observar que los ajustes razonables favorecen el desarrollo de planes y programas de educación para todos, en tanto reconoce el principio de equidad en la flexibilización de oportunidades diferenciales en el aprendizaje y el de igualdad en el derecho a educarse bajo las mismas premisas epistemológicas, didácticas y pedagógicas de la comunidad en general. Es decir, aprueba brindar oportunidades pertinentes a quienes más lo necesitan, sin desmedro de los fines de atención de una educación para todos.

Para dar alcance a este propósito de proporcionar ajustes razonables, el mismo decreto orienta que uno de los medios para conseguir estos ajustes, está en diseñar productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En especial para las instituciones educativas, consiste en diseñar ambientes, programas, currículos y servicios que favorezcan la accesibilidad de todos a experiencias de aprendizaje significativas, a partir del reconocimiento de la individualidad y los valores de cooperación entre pares y los propósitos de aprendizaje común.

Este diseño universal de aprendizaje, no es otra cosa, que organizar el currículo en torno a una planeación de la enseñanza para todos, garantizar aprendizajes en concordancia con las capacidades diferenciales y/o individuales y su pleno desarrollo y la evaluación de estos aprendizajes proporcionando diferentes formas de exponer las habilidades y capacidades desarrolladas en las prácticas educativas.

Por otra parte, un currículo flexible es una necesidad imperativa en las instituciones educativas que desarrollan prácticas de educación inclusivas, pues se define como una construcción dinámica institucional, que organiza la enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos y capacidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, manteniendo los objetivos y fines generales de la educación en su misión institucional, pero proporcionando diferentes oportunidades de aprender y participar.

Por ultimo y no por ello menos importante en esta consideración conceptual del decreto 1421, se define una orientación curricular para todas las instituciones públicas y privadas de la nación, al delegar la responsabilidad de diseñar los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), como el instrumento material que garantiza el aprendizaje de todos los estudiantes según su caracterización socio cultural y de capacidades diferenciales de aprendizaje y que define todos los apoyos y ajustes razonables incluidos en los planes de enseñanza de los docentes y los órganos de gobierno escolar, pues impacta los planes de mejoramiento institucional (PMI), garantizando con ello, el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos, a partir del cumplimiento de sus características de aceptabilidad y adaptabilidad.

En términos generales ubica en las responsabilidades de las instituciones escolares y de las secretarías de educación en cada entidad territorial, incorporar a los proyectos educativos institucionales, el enfoque de la educación inclusiva y el diseño universal de aprendizajes, instaurados en un currículo flexible y por investigación, cuyo desarrollo, alcance y limitaciones, puedan ser valorados en la autoevaluación institucional anual y la incorporación de sus ajustes razonables a los proyectos de mejoramiento institucional (PMI).

Con todo, es el texto de ordenamiento jurídico en educación inclusiva, que mejor precisa y define las competencias y nivel de intervención de las instituciones educativas, al delegar en la comunidad de aprendizaje (docentes, familias, estudiantes y sector de contexto social) la construcción social de los currículos que permitan atender las necesidades particulares de los educandos y por ende cumplir con lo misional de la gestión escolar, que no significa otra cosa que alcanzar una educación para todos, libre de discriminación, de exclusión y de adaptaciones especiales y que se fundamente en la aceptación, atención y promoción social de la diversidad en el desarrollo humano.

Es importante precisar aquí, que la variedad de literatura en temas de política pública en educación inclusiva, en el nivel nacional y distrital desde la promulgación de la constitución política de 1991, se han desarrollado en Colombia y en el Distrito Capital, acciones tendientes a abordar las situaciones problemáticas que se derivan de la segregación de los niños y los jóvenes en situación de discapacidad del sistema educativo. En un principio se abordó la problemática desde acciones tendientes a avanzar en la ampliación de la cobertura y la instauración de

apoyos materiales y de talento humano que favorecieran la asequibilidad de los educandos al sistema educativo. No obstante, estos esfuerzos, en la política pública se desprecian las tasas altas de deserción escolar de los educandos, producto de su enfrentamiento a barreras de aprendizaje en las propias instituciones, que se derivan de currículos normalizadores y de educación para la homogenización, que se alejan del enfoque de educación inclusiva y del diseño universal de aprendizajes.

El Ministerio de Educación reporta que para el 2016 la cifra de estudiantes matriculados en el sistema educativo nacional ascendió a 164.523, considerado un porcentaje muy bajo de los niños que podrían presentar algún tipo de situación o condición de discapacidad y se enfrentan a las barreras de aprendizaje, pues se estima que entre el 10% y el 15% de la población de niños entre los 5 y los 15 años de la Nación pueden presentar alguna condición o situación de discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Es decir, todavía al 2016 queda mucho camino por recorrer, en especial en lo concerniente a las acciones que el decreto 1421 ha estipulado en cuanto a la instauración de currículos flexibles, pertinentes y adecuados a atender la diversidad en las aulas regulares y la obligación de todas las instituciones públicas y privadas en el país de dar cabida a ambientes de aprendizaje y prácticas educativas y de formación para todos.

Política pública en educación inclusiva

La ley 715 de 2001 (Congreso de la República de Colombia, 2001) define las normas orgánicas en materia de recursos y competencias y dicta algunas otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación en Colombia y con ello establece que la descentralización permite ampliar competencias a las entidades territoriales certificadas para dar cumplimiento a la garantía del derecho a la educación de los niños y jóvenes en cada región o localidad. Por ello obliga a que cada plan de gobierno departamental, municipal o distrital cuente con planes sectoriales en educación que contemplen los objetivos, acciones, instrumentos, actores, competencia, nivel de intervención, enfoques y modelos para impactar positivamente el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes en Bogotá.

Con el objetivo de observar cómo la política pública en educación inclusiva, está consignada en los planes sectoriales de educación para Bogotá. De los últimos cuatro planes tendiendo como base las siguientes categorías ampliamente descritas con anterioridad en este mismo texto:

(a) consideración de las cuatro características del derecho a la educación (accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad); (b) enfoque de educación inclusiva; (c) objetivos de la educación inclusiva; (d) instrumentos sugeridos para atención de la diversidad en las formas de aprender y participar; (e) actores, competencias y nivel de intervención; y (f) ambientes que impacta el plan como política pública.

Al hacer un análisis documental de estos cuatro planes sectoriales que dictan las disposiciones sobre las cuales descansan los programas y proyectos de educación inclusiva para Bogotá como entidad territorial certificada, se encuentra que persiste aun la concentración en el alcance de las tres primeras características del derecho a la educación como una vía para asegurar la inclusión de todos los niños y los jóvenes en el sistema educativo Distrital.

Ello pone de manifiesto la necesidad de avanzar significativamente en el cumplimiento de la cuarta característica del derecho a la educación para todos, que es la adaptabilidad, en la que la construcción social de currículos contextuados, flexibles, por investigación, puedan atender y promover la diversidad en el aprendizaje, constituir ambientes de aprendizaje significativos para todos y favorecer la participación de los niños y los jóvenes en su desarrollo educativo y en el desarrollo de las comunidades en las que se inscriben, como agentes de cambio social.

Por otra parte, son documentos de política pública descriptivos y no organizativos de las acciones que deben conducir a un enfoque de educación inclusiva, pues traza acciones de carácter práctico, en cuanto a la cobertura, apoyos y permanencia de los estudiantes en condición de discapacidad, pero no avanza en sugerir, orientar y por qué no, delinear elementos para la transformación de la escuelas desde la construcción de currículos flexibles que aseguren la participación de todos en el acto educativo. Ya desde el Decreto 1860 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994a), se otorga autonomía, responsabilidades, obligaciones y competencias para que las instituciones educativas de Colombia, construyan sus propios proyectos educativos institucionales y con ello currículos contextuados que atiendan las necesidades de todos los sujetos, en contexto particulares y hagan uso de las capacidades instaladas en la comunidad, de modo que, se asegure el desarrollo integral de todas las personas sin distingo de sus condiciones y/o situaciones.

Considerando que la política pública en educación inclusiva es el mejor referente para garantizar el derecho a la educación para todos, pues establece las competencias y alcances de los actores en el ámbito del derecho, hemos de considerar que la propuesta de lineamientos curriculares para la educación inclusiva, no solo alimenta y fortalece esta política en educación, sino que se asume como un instrumento de aseguramiento de la calidad en la educación para que todos quepan en los actos de educar y con ello se materialice el derecho a la educación de todos los niños en la ciudad capital.

Comparación de cuatro planes sectoriales de educación de Bogotá a partir de 2004 hasta el 2020

Categorías de análisis de los documentos	Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una Gran Escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. (SED Bogotá, 2004)	Plan sectorial de educación 2008 - 2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva. (SED Bogotá, 2008)	Plan sectorial de educación 2012-2016: Calidad para todos y todas. (SED Bogotá, 2012)	Plan sectorial de educación 2016-2020: Hacia una ciudad educadora (SED Bogotá, 2016)
Características del derecho a la educación	Aborda las características de accesibilidad y asequibilidad al centrarse en la ampliación de la cobertura, la gratuidad y la disposición de apoyos materiales como alimentación y transporte escolar para aquellos niños con discapacidad.	Aborda tres características del derecho a la educación: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad, aunando esfuerzos en este plan por la permanencia en el sistema educativo de los niños y los jóvenes.	Aborda por primera vez la característica de adaptabilidad al proponer la transformación de la educación a partir de la construcción de currículos contextualizados (no precisa su flexibilización), para la calidad de la educación.	Aborda las cuatro características del derecho a la educación, precisando las acciones para el cumplimiento de las tres primeras, como gratuidad, alimentación escolar y transporta, asignación de apoyos y dotación.
Enfoque de educación inclusiva	No presenta un enfoque de educación inclusiva, contempla soslayadamente el mejoramiento de la calidad de enseñanza y aprendizajes en educación para todos desde el enfoque integrativo.	El enfoque de educación inclusiva es de la inclusión e integración a poblaciones a las instituciones educativas como escenarios para respetar la diferencia y aprender con los otros. "Enfoque poblacional".	Mantiene el enfoque poblacional, pero avanza en la consideración de la educación en aulas regulares como el mejor escenario para la atención de la diversidad en el aprendizaje.	Enfoque diferencial, señalando la incorporación de acciones afirmativas que minimicen la deserción del sistema escolar de los niños con discapacidad.

Comparación de cuatro planes sectoriales de educación de Bogotá
a partir de 2004 hasta el 2020

Acciones previstas para la educación inclusiva	Renovación de los PEI. Actualización de los docentes en estrategias pedagógicas innovativas. Evaluación integral de los aprendizajes. Diseño de aulas especializadas para el aprendizaje.	Identificar los niños en situación de vulnerabilidad para inscribirlos en el sistema educativo público. Atender a los estudiantes con discapacidad a partir de aulas de aceleración y de apoyo especializado	Apoyo al acceso y permanencia de los niños con discapacidad por parte de la SED. Estrategias pedagógicas pertinentes para atender la diversidad y adecuaciones físicas y comunicativas para el desarrollo integral de los niños con discapacidad.	Apoyo al acceso y permanencia de los niños con discapacidad por parte de la SED.
Instrumentos sugeridos para atención en la diversidad	Modelo de Integración de niños y niñas con discapacidad en convenio con los jardines infantiles administrados por el entonces Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS)	Desarrollo del proyecto de inclusión e integración a poblaciones desde el programa de transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación. Por ser enfoque poblacional los niños con discapacidad aparecen como uno de los siete grupos a atender.	Reducción de las barreras materiales, proponiendo apoyos y adecuaciones para el acceso y permanencia y por otra parte reducción de barreras de aprendizajes al proponer estrategias pedagógicas flexibles.	Desarrollo del programa de bienestar estudiantil-PIBES-. Ampliación de la oferta de transporte escolar y alimentación escolar. Incorporación de nuevos apoyos en talento humano y tecnología a las instituciones educativas.
Actores, competencias y nivel de intervención	La comunidad educativa a través de la instauración de la catedra en derechos humanos.	Las instituciones educativas colocando la competencia de transformar las prácticas de enseñanza conducentes a atender los niños con discapacidad.	Las instituciones educativas y las redes de maestros deben promover la educación inclusiva.	Se concentran las responsabilidades en la Secretaría de Educación y las direcciones locales.
Ambientes que impacta el plan como política pública	Mejoramiento de la infraestructura para impactar la calidad de la educación en el Distrito Capital.	Transformación de las prácticas educativas en las instituciones escolares para atender grupos poblacionales en aulas regulares y especializadas.	Por primera vez señala que son las escuelas que se adaptan las necesidades de la diversidad de formas de aprender y de participar.	Este plan presenta un interés particular en impactar el bienestar estudiantil y prevenir los riesgos de deserción y desescolarización.

Fuente: Elaboración propia

Cuarta Parte. Narrativas de inclusión



Fuente: Archivo personal

A partir de los cartogramas, la aplicación de los cuestionarios auto dirigidos, así como de los relatos realizados por los actores de la investigación. Dicha información se analizó con base en los siguientes ejes de sistematización:

1. Condiciones del contexto.
2. Situaciones particulares de la institución.
3. Acciones; percepciones, interpretaciones y sentimientos.
4. Resultados y/o efectos del proyecto.
5. Reacciones y relaciones entre los actores (dinámica de relaciones).

Estos ejes de sistematización estuvieron orientados por las categorías de análisis descritas en el marco metodológico, a saber:

Enfoque de discapacidad vs capacidades diferenciales de aprendizaje.

6. Percepción de educación inclusiva (EI).
7. Derecho a la educación.
8. Flexibilización curricular: diseño universal de aprendizajes.
9. Apoyos.
10. Aprendizaje cooperativo.

Se tejen experiencias en comunidad

La educación en Colombia merece atención, en relación con la garantía del derecho que tienen los niños y jóvenes de acceder a las instituciones educativas y permanecer en ellas, participando de su desarrollo en todas las esferas de la vida. Este desafío se manifiesta cuando a nivel global se ponen en discusión valores del desarrollo humano, tales como la fraternidad, la solidaridad, la libertad y la igualdad, en un contexto en el que se aprecia la ampliación de las brechas entre las clases más y menos desfavorecidas, de manera creciente. Debido a ello, autores como Ramal (2003) ponen en evidencia cómo la escuela se enfrenta cada vez más al desafío de concretar el sueño de que el Estado garantice los derechos fundamentales de los niños y los jóvenes, a la igualdad de éstos en cuanto los primeros, a equiparar oportunidades, para una distribución justa y equitativa de recursos y ambientes para el desarrollo pleno de la libertad y la democratización de la enseñanza.

En las instituciones educativas diariamente ocurren eventos complejos y dinámicos, en los que se manifiesta la heterogeneidad de ambientes y de personas que circulan en ellas. La dinámica cotidiana de un territorio escolar guarda hechos que van entre la gritería, la reflexión, el juego, el conflicto, los silencios, la recreación, la concentración y el debate, entre otros, que la diferencian de otros territorios sociales, y que guardan una serie de significados que a la vez son específicos.

En relación con lo anterior Suárez, Ochoa y Dávila (2005) plantean, que la diversidad de acontecimientos de la escuela se relaciona con el pasado, el presente y las expectativas de las personas que hacen posible estos hechos y transitan en un territorio delimitado de la institución escolar; en efecto, los hechos se entremezclan con las personas, con sus historias, circunstancias y proyecciones, es decir, que de alguna manera condicionan a las personas, pero a su vez, estas influyen en ellos.

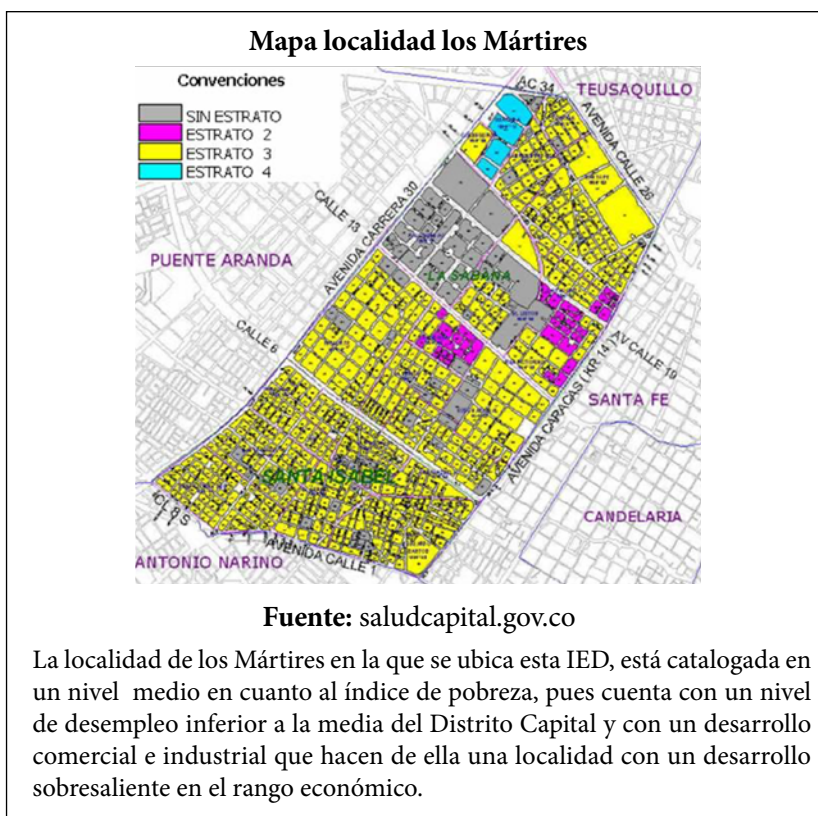
Atendiendo a la necesidad de caracterizar los alcances y las limitaciones de un proyecto de EI, en el centro del escenario curricular se ubicó a los docentes, quienes con sus relatos y construcciones de cartogramas comunican su saber en cuanto a su participación en las prácticas inclusivas; también a los estudiantes con sus narrativas acerca de los acontecimientos de la escuela que le son vinculantes, así como a los padres de familia, con sus percepciones acerca de lo que ocurre con los procesos formativos de sus hijos, cada quien aportando datos particulares que permitieran registrar, sistematizar y poner en el orden de la narrativa, aquello que no aparece públicamente documentado.

La construcción de la narrativa con la comunidad de aprendizajes reveló tensiones, relaciones de poder, antinomias, limitaciones y alcances del proyecto, que se convierten en la base de la re-territorialización de lo que acontece con la institución; adicional a ello, generó nuevos lugares de enunciación y nuevas posiciones de sujeto en cuanto a la percepción, reflexión y acción sobre el currículo.

Este marco de acción y de enunciación, coincide con lo detectado por Suárez (2003, p. 4) al formular que es posible la creación de comunidades plurales con capacidad de sistematizar experiencias y construir de narrativas, que tributan a la gestión curricular, pues en concordancia con sus planteamientos en relación con lo alcanzado, “...se trazó una nueva gramática para el currículum, que precisó no sólo. la forma de organizar la definición de prescripciones para la enseñanza, sino también la forma en que deberían pensarla, proyectarla y actuarla los docentes”.

Acudiendo al contexto de desarrollo de la experiencia es importante enunciar como resultado, que las condiciones espaciales y territoriales en las que se encuentra el Colegio, hacen que la experiencia en sí misma se manifieste de formas particulares. Como se describió anteriormente en el apartado de marco metodológico, se trata de una institución educativa distrital (IED), es decir una institución de educación pública dirigida por el Estado, que ofrece educación a niños y jóvenes desde la educación inicial hasta el último grado de educación media definido por el sistema educativo colombiano, con un PEI centrado en el enfoque de los derechos y los aprendizajes diferenciales, cuya misión es avanzar en la educación inclusiva con especial referencia a niños y jóvenes que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo, especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista y el déficit cognitivo (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2008) (Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2014).

El colegio tiene dos sedes: una, la sede “B” ubicada en el barrio Samper Mendoza donde funcionan los grados de preescolar a cuarto de primaria y las aulas de apoyo pedagógico especializado (AAPE) y la sede “A” ubicada en el barrio Santa Fe donde funcionan los grados quintos a undécimo, todos los grados con inclusión al aula regular de los niños con condiciones de discapacidad y con atención especial a aquellas situaciones sociales y culturales que hacen que los niños y jóvenes expresen necesidades educativas transitorias que se abordan y atienden desde las oportunidades escolares instaladas en un currículo flexible.



No obstante, esta categorización, según datos presentados por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2004), en algunos sectores de la localidad se acentúa la problemática de pobreza, que se combina con otros factores sociales que contribuyen a elevar el índice de morbilidad y mortalidad, ubicándose muy por encima de los índices de mortalidad y morbilidad del Distrito Capital. Entre ellos están, la prostitución y el expendio

de estupefacientes entre otros. En consecuencia, el incremento de problemáticas ambientales, sociales y culturales, recae sobre los dos barrios en los que se encuentra ubicado el colegio con sus dos sedes.

En este punto es importante precisar, que, si bien se puede observar como limitante el contexto social barrial, el colegio lo ha asumido como una potencialidad, al ofrecer educación con equidad a todos los niños y jóvenes que presentan situaciones problemáticas en su ámbito psicosocial. Adicional a lo anterior, la Institución se configura como territorio neutral, pues se proyecta como un lugar en el que se respetan los derechos humanos y se comparten sueños y expectativas, sin desmedro de las situaciones vivenciales, al tiempo que se consolida como escenario de convivencia pacífica. De esto da cuenta el Colegio en los reportes anuales al Departamento Nacional de Estadística (DANE), que presenta en su calidad de institución educativa pública, que se manifiesta como una institución con el menor índice de violencia intra-escolar para la localidad.

En desarrollo de lo expuesto con anterioridad, es importante enfatizar en que estas sedes fueron restauradas arquitectónicamente en 2007, luego de haber funcionado en su planta física tradicional desde 1965 en que la Institución fue inaugurada como colegio distrital. En especial, hay que precisar que en la reestructuración de la planta física no se amplió el espacio de construcción, pero se amplió el número de aulas sobre la misma área, reduciendo el tamaño de las mismas, lo cual contribuyó a justificar la reducción del número de estudiantes por aula. Sin embargo, en relación con las condiciones ergonómicas de la nueva construcción, las aulas de clase gozan de buena iluminación, al tiempo que dotación adecuada para las necesidades de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes.

Otras característica observable, que puede ser catalogada como adversa, es el color gris de la fachada y de las paredes interiores; así mismo, las condiciones ambientales del territorio aledaño que son desfavorables, pues la Institución está enclavada en una zona de alto impacto social y cultural debido a la presencia de habitantes de calle, a que colinda con las zonas de tolerancia y de expendio de estupefacientes más grande la ciudad capital, con las consecuentes condiciones de inseguridad.

En relación con las condiciones del contexto, los docentes manifiestan que, en principio, les parecía abrumador el color con el que se encontraban pintadas las paredes del colegio, puesto que dicho color hacía que este se viera oscuro. Además, el entorno y el ambiente para los niños no era el mejor, dado que los colores, los olores del barrio y las personas que están alrededor, generan un ambiente hostil. Así lo expresa una de las docentes en el cuestionario auto dirigido, cuando el docente reconoce como una limitación las condiciones del contexto para la comunidad educativa.

El estar ubicados en zonas de alto impacto, afecta la accesibilidad y seguridad de los escolares; en esta localidad se observa prostitución, vandalismo, consumo de sustancias psicoactivas, habitantes de calle, desplazamiento, maltrato y abuso infantil, maltrato intrafamiliar, contaminación de las pescaderías, los residuos de las plazas de mercado, malos olores de consumo y desperdicios, condiciones en las que un colegio de inclusión no debería estar ubicado. Se sugiere implementar políticas ambientales para que la población escolar no se vea más afectada. (Cuestionario autodirigido, docente de apoyo 2, octubre 12 de 2015)

Adicionalmente, en la sede B del colegio, a pesar de tener un proyecto de EI existen algunas barreras de acceso, ya que

...los niños que tienen problemas de movilidad tuvieran en el colegio unas rampas, una decoración,[de] que los baños estuvieran adaptados, [de] que existiera una enfermería completa que permita acudir a los niños en las diferentes crisis que se presentan. (Cartografía docentes de apoyo, junio de 2016)

No obstante lo anterior, los docentes de apoyo manifiestan que “hay que comprender que el proceso de inclusión se da después de un tiempo de funcionamiento del colegio y por esto la infraestructura ya estaba dada para otro tipo de población” (Cartografía docentes de apoyo, junio de 2016). Sin embargo, esto revela que la IE, a pesar de desarrollar un proyecto de EI no cuenta con una infraestructura adecuada, hecho que se convierte en una limitación fuerte para garantizar ambientes de aprendizaje suficientes para los educandos. Como medida para contribuir a superar esta limitación, el colegio provee materiales de apoyo como pictogramas, carteleros, murales y otras formas de expresión artística y de comunicación alternativa, que aportan color y hacen más amables las instalaciones escolares.

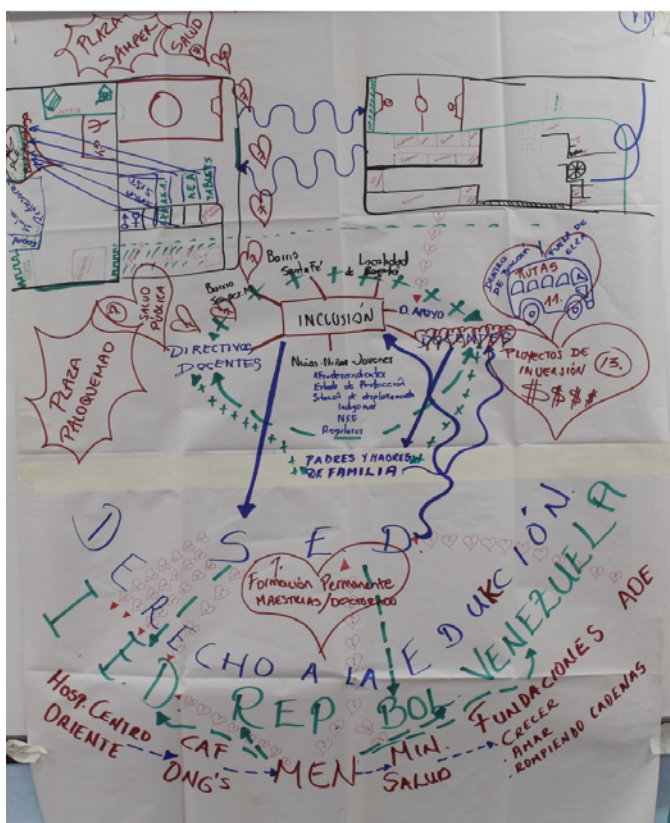


Fuente: Archivo personal

Por otra parte, en cuanto a las condiciones internas del contexto, los docentes de aula regular manifiestan que el colegio cuenta con escaleras, rampas, salones, ludoteca, patio, biblioteca, oficinas de la trabajadora social, secretaría, orientación, sala de profesores, rectoría, baños, aula de deporte, baños de inclusión, área de aseo, zona de refrigerios, psicología y aula de inclusión inicial, expresando en su narrativa, que constituyen espacios esenciales y suficientes para el desarrollo de un proyecto educativo, en el que se materialicen las relaciones en condiciones de equidad y equiparación de oportunidades para los niños.

Si se observa uno de los cartogramas, en él, como una forma de expectativa, los docentes han dibujado la zona verde que no posee el colegio, pero que dentro de sus deseos debería existir, como espacio de zonas verdes en la institución. Sin embargo, esto es otra limitante fuerte para el desarrollo del proyecto de EI a cabalidad, pues limita el juego y la recreación de los niños a la hora de actividades comunitarias.

Figura 3. Cartograma



Fuente: Elaborado por los docentes del grupo 1

A pesar de la limitante anteriormente descrita, los docentes reconocen aquellos espacios donde hay interacciones entre los actores “lugares en donde se reúnen por sí solo los niños y existe inclusión resaltando que en todos los espacios de este colegio hay inclusión” (Cartografía docentes, junio de 2016). En consecuencia, dibujan algunos salones, el patio, la sala de informática y el parque, como sitios donde se materializa el derecho de todos a la educación.

También se puede destacar la relación con instancias públicas y privadas, de carácter local, distrital y nacional, que de una u otra manera determinan el desarrollo del proyecto de inclusión. Estas relaciones son muy fuertes con algunas organizaciones no gubernamentales como fundaciones que albergan niños en situación de protección familiar,

así como se revela la financiación del proyecto mediante proyectos de inversión con el gobierno central de la Secretaría de Educación, y el avance en la característica de asequibilidad al haber conseguido que todos los niños con NEEP tengan rutas que los transportan protegidos al colegio.

Memorias docentes

Como ya se indicó, otra fuente de información fueron los relatos elaborados por los maestros, a quienes se les solicitó que, en ellos, hablaran sobre su experiencia personal en el proyecto de integración – inclusión en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, durante los últimos 24 años. De esta manera, a algunos docentes se les preguntó: ¿qué se hacía anteriormente en el colegio?, ¿qué se hace hoy?, ¿cuáles son los propósitos, estrategias e innovaciones?

El umbral de la experiencia

El colegio inicia su proceso de inclusión escolar en el año 1992, en la recuperación de la memoria los docentes ponen de manifiesto que nunca antes habían escuchado hablar sobre la integración, término que se utilizaba con anterioridad para la inclusión: “antes de 1990 no escuché nada que tuviera que ver con la integración y trabajaba en ese entonces con la escuela primaria, con niños “normales” y no era esa mi preocupación” (Relato grupo docentes1). Adicionalmente, argumenta que, para ese tiempo, ni siquiera en la universidad se hablaba de inclusión.

...la carrera universitaria, en donde siendo Licenciatura en Psicopedagogía, la integración tampoco se tenía como tema de las áreas que veía, pues el estudio era alrededor del niño “sin problemas”, y eran más importantes los temas relacionados con pedagogía, psicología, políticas educativas, lucha de clases, desarrollo y derechos del niño. (Relato docente 1, fecha)

De esta manera, se encontró como una limitación que, en la época de los 80s, las nacientes facultades de educación organizaran sus currículos alrededor de los niños con desarrollo regular, así como también, que las acciones de atención en la escuela se centraran en procesos de educación especial. Aunque aún siguen existiendo modelos de atención en Colombia sobre la base de la educación especial, este fue el modelo imperante durante las dos últimas décadas del siglo anterior.

Esto coincide con lo expuesto por Florian (2013), en el sentido de que cuando se evidencia una limitante o una barrera de aprendizaje en un educando y esta se define como discapacidad o necesidad educativa especial (NEE), la respuesta ofrecida de manera tradicional e histórica instalada en la escuela, es separarlo. No se pone en cuestión que los docentes de aula regular no podran atender las necesidades de los educandos, para realizar por supuesto los ajustes razonables sin apoyos materiales y de talento humano, pues es ahí donde los instrumentos, herramientas, mediaciones y equipos de apoyo pedagógico especializados cobran importancia, al tiempo que se legitiman como propios de una educación de calidad. Con esto se quiere dejar en claro, que aún hoy día estos modelos continúan instalados en la escuela. En el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela se constituye como antecedente clásico del tratamiento ofrecido a aquellos niños y jóvenes en condición de discapacidad.

De otra parte, los docentes manifiestan que paralelo a los modelos de educación especial, los enfoques de integración escolar se inician al comenzar la década de los años 80. Sin embargo, se argumenta que el sistema educativo estaba planteado para los niños y niñas que cumplieran con un perfil regular. En otras palabras, en Colombia teníamos un sistema segregador y excluyente de los niños con capacidades diferenciadas, pero a partir de las necesidades educativas de los estudiantes, se comienza a pensar en un proyecto de educación que los integrara. En palabras del docente,

...En realidad, podríamos decir, que es una experiencia creada para niños y niñas que no cumplían con el perfil – modelo esperado para el alumno(a) del sistema educativo “regular”-. Un grupo social que constituye parte de los excluidos de la sociedad y por lo tanto también del sistema educativo formal, los no acogidos por él. (Relato grupo docentes 2)

Como respuesta a la situación anterior, en el colegio se inició un programa denominado “aulas remediales”, mediante el cual se empezó a integrar a los estudiantes que tienen o que vienen de unos contextos marginados, y donde las oportunidades de ser parte de un sistema educativo eran limitadas. Argumenta otro docente que en el Distrito Capital, en aquella época no existía ninguna institución educativa que acogiera esta población que, por su condición social y familiar, estaba fuera del sistema.

...La mayoría de estos niños presentaba[n] “marcado retraso pedagógico” por situaciones asociadas al ingreso escolar tardío, la deserción o ausentismo escolar, la fobia e inadaptación escolar relacionadas con problemas de conducta y/o aprendizaje y, principalmente, con la muy escasa motivación para permanecer en el sistema educativo formal.(Relato docente)

La primera apuesta del programa consistió en conformar un grupo interdisciplinario que desarrolló la primera propuesta pedagógica, integrado por funcionarios del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y docentes de la Secretaría de Educación Distrital (SED), quienes encontraron que, en ese momento, la escuela tradicional no poseía la suficiente flexibilidad, los mecanismos de motivación, ni la aceleración suficiente para mantener a los menores como usuarios permanentes.

Las realidades de vida de una población que no “ajustaba” dentro de los requerimientos de acceso y permanencia a la educación formal, dieron origen a un primer convenio entre la SED y el DABS para la realización de un programa educativo, que durante su año inicial recibió la denominación de “Aulas Aceleradas”. El supuesto pedagógico subyacente a esta denominación consistía, en que, dada la edad cronológica de los escolares, les sería posible aprender más rápido y por lo tanto en menor tiempo, que escolares de los mismos grados, pero de edades menores. No obstante, la “aceleración” no resultó ser una buena estrategia pedagógica. En la práctica, maestros y maestras encontraron una enorme variación en los tiempos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para realizar sus procesos de aprendizaje, con la evidencia adicional, de que en los procesos de desarrollo no es posible sobrevalorar o dar exclusividad la dimensión cronológica.

Se hizo visible, además, que la escuela debía prolongar la acción de “protección” institucional, demanda implícita en un comienzo, traducida en el pedido de “promover procesos de adaptación social que previnieran problemáticas posteriores en la vida adulta”. No eran posibles tantos cambios en las historias de maestras y escolares en tan poco tiempo.

Derrotados por el programa “Aulas Aceleradas”, se pensó y diseñó una estructura curricular diferente, que luego se llamó “Aulas remediales”. Su intencionalidad de “remediar” se sustentó, en la idea de *compensación*

de déficits relacionados con los procesos de desarrollo, cualesquiera que fueran. Seguidamente del proceso compensatorio, el escolar debía ser “devuelto” a la escuela regular.

En este punto es importante destacar lo señalado por Crosso (2010), en cuanto a que la práctica de separar a los estudiantes con alguna condición de discapacidad, de los ambientes educativos regulares, puede entrañar la más sentida marginación de carácter social y educativa. En contravía, superar el enfoque de la compensación de déficits y asumir el reto de incluir a todos en ambientes educativos regulares, se connota como la mejora vía para reducir las barreras de aprendizaje y participación, como derecho constitucional de todos los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes. En esta nueva apuesta se propuso la creación de un programa educativo – terapéutico, que partiendo de las características particulares de historia y de vida de los escolares, hiciera posible replantear el conjunto de la organización escolar desde sus fundamentos y principios. No eran niños “comunes y corrientes” los que llegaban a esta escuela “remedial”: además de quienes provenían de las instituciones del DABS comenzaron a aparecer nuevos escolares, quienes generalmente llegaban acompañados de largas historias clínicas. El compendio de estas historias era una especie de “depósito” *de todas las preguntas pedagógicas* que la escuela “regular” no podía resolver. No eran niños(as) deficientes mentales, ni ciegos o sordos, solo eran rotulados bajo pesadas denominaciones como “problemas de aprendizaje” o “problemas de comportamiento”, que parecían decir mucho sin decir nada.

La creación y recreación de esta propuesta, desde sus primeros años requirió del trabajo interdisciplinario: así, maestras especialistas en problemas de aprendizaje, psicóloga, trabajadora social, especialistas en arte y expresión corporal, terapeutas del lenguaje, entre otras, conversaban y debatían de manera permanente sobre concepciones pedagógicas, formas de acercamiento a los niños, desarrollo moral, disciplina, actividades curriculares y extracurriculares, así como sobre el arte como parte del proceso escolar.

En dicho escenario, las dificultades provenían de los obstáculos para llegar a consensos, de la tensión entre tradición e innovación, de la tendencia a replicar en la práctica de la intimidad del aula los métodos y prácticas tradicionales, así como también del temor a lo incierto en la búsqueda de nuevos caminos. Este resultado concuerda con lo expuesto por García (2005), en el sentido de que las dificultades descritas se

configuran como una de tantas barreras para avanzar en un sistema inclusivo desde el enfoque de los aprendizajes de las organizaciones, en las que se enfrentan las instituciones educativas que desarrollan innovación. Según este autor, quizá, junto con la baja comunicación y la falta de formación continua, dichas dificultades aparecen como las principales talanqueras a la hora de avanzar significativamente en el desarrollo de estrategias curriculares que garanticen el derecho de todos a la educación.

Posteriormente, el proceso de “Aulas Remediales” comienza a ser replanteado en la segunda mitad de la década de los 90’s, a partir de los nuevos vientos de la Constitución de 1991 y de la recién estrenada Ley General de Educación de 1992, con sus modificaciones en el enfoque y organización de la atención educativa a las poblaciones escolares con limitaciones o con capacidades excepcionales, en la perspectiva de la INTEGRACIÓN académica y social, desde el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Estos fueron los inicios de un proyecto integrador, que daba una oportunidad a aquellos estudiantes que estaban excluidos de nuestro sistema educativo. En sus orígenes no fue una tarea fácil, dado que no se contaba con un espacio, recursos ni personal preparado para afrontar este nuevo reto.

...En el año 1992, como un oasis en el desierto de incertidumbres, se presentó la posibilidad de ocupar la escuela Samper Mendoza, la cual estaba en abandono (o en ruinas) después de la tragedia de la bomba en el edificio del DAS. [...]. Así mismo, nos vimos abocadas a replantear el sentido del programa por influencia de los cambios proporcionados por la Constitución de 1991 y por la Ley General de Educación con nuevos enfoques en la organización para la atención educativa a las poblaciones escolares con limitaciones y con capacidades excepcionales, en la perspectiva de la INTEGRACIÓN escolar y social y desde el concepto de Necesidades Educativas Especiales. A partir de este año (1992), fuimos integrando algunos escolares autistas, además de la población antes mencionada, y también integración de escolares con déficit cognitivo, valga la pena mencionar que hasta hoy en día, constantemente la hemos mantenido; nuevos cambios estructurales del currículo, enfoques, estrategias pedagógicas, cambios administrativos, comienzan a darse en este programa.

También éramos la escuela Samper Mendoza y ya no Aulas Remediales.” (Relato docente)

Entre los años 1997 – 1999, se produjeron muchos cambios y transformaciones del PEI dentro de la IED, que correspondieron a un nuevo cambio de paradigma a nivel nacional.

...En los gloriosos años 1997, 1998 y 1999, digo de esta manera, fueron el producto de un esfuerzo riguroso conjunto donde vinieron muchos cambios y transformaciones producto de la sistematización colectiva del PEI, y que correspondieron a un nuevo cambio de paradigma a nivel nacional. Sus resultados: la selección y diseño del PEI sobresaliente y significativo. El MEN estableció estímulos e incentivos para estas instituciones seleccionadas, pero sólo recuerdo haber recibido el primer computador que tuvo la institución y algunos materiales de consumo. Desde luego que este equipo sirvió para llevar a cabo muchas actividades, procesos curriculares, pedagógicos y didácticos. No nos la creíamos. Estábamos muy orgullosas. (Relato docente)

De otra parte, “...para nuestro caso se organiza una sola institución en el año 1999 y cubre de grado cero a once, al unirse la Concentración Venezuela y el Colegio La Inmaculada. Al año siguiente se anexa la Escuela Samper Mendoza” (Relato docente). Cada una de las tres instituciones tenía su propio Proyecto Educativo Institucional. La fusión exige que exista un único PEI, tarea que se inició en ese año con algunos alcances y limitaciones, pues era una tarea de reunir tres instituciones con diferente cultura escolar, por lo cual tuvo una evolución de casi siete años, culminando en el año 2007 en el que el colegio cuenta con un proyecto PEI

Los aconteceres iniciales

Los alcances iniciales del proyecto de EI, fueron trazados con base en la reorganización escolar y los ajustes necesarios de la cultura escolar, tendientes a emprender la tarea de ofrecer un programa que atendiera las necesidades de todos los niños que exhibían características diferenciales para aprender, en especial aquellos que sistemáticamente habían sido segregados del mundo escolar por sus condiciones de discapacidad.

Con la definición de un nuevo PEI, se dio paso a la creación de un Aula para la atención “exclusiva” para niños dentro del espectro autista. Su misión era integrar niños con autismo y desarrollar una serie de estrategias pedagógicas, que tuvieron mediano éxito, pues muchos niños, luego de su tránsito por esa aula, eran separados del sistema escolar hacia centros de rehabilitación y el enfoque era en estricto rehabilitador e integrador.

...En sus inicios la mayoría de docentes a pesar de las dificultades, modificamos el lenguaje, ajustamos los horarios, buscamos espacios de conversación, formulamos metas en común; sin embargo, la movilidad del personal docente no permite la apropiación del proyecto y se diluye en el tiempo. Consideramos de vital importancia que el colegio retome algunas de estas prácticas: formación y acompañamiento al docente, retomar espacios y tiempos para que los maestros compartan experiencias y conocimientos y el trabajo sea más riguroso, e invitar a los padres de familia para que participen junto con los docentes en el proyecto. (Relato docente)

El anterior fragmento del relato de un docente menciona un elemento emergente, la necesidad de afianzar la formación docente in situ y la participación afectiva y efectiva de la familia, pues de ello depende en gran medida el desarrollo exitoso de un proyecto de educación inclusiva en una institución educativa que se encuentra en constante aprendizaje,

Por otra parte, sobre los inicios del proyecto de inclusión en la institución, en especial cuando se comienza el proceso de educación inclusiva que transitó desde la integración, aparte de la concentración en alimentar un proyecto de inclusión al aula regular, llega al colegio el programa de Aula Especializada de Apoyo, con el nombre de Aula de Atención Exclusiva a niños con Autismo, es importante precisar que ambos programas están definidos por los principios de la educación formal en el sistema educativo colombiano. Frente a esto se argumenta:

...La llegada al Colegio República Bolivariana de Venezuela no fue fácil. Las docentes anfitrionas, no estaban totalmente preparadas para recibir la diversidad de comportamientos y situaciones que vivirían con nuestros estudiantes, algunas de ellas reciben con sorpresa golpes, patadas, empujones y pellizcos pero en general se realizó una buena acogida y sensibilización tanto a docentes

como [a] estudiantes, quienes los aceptan como natural y se genera por parte de los estudiantes de primaria hacia los escolares recién llegados, diversos sentimientos que van desde la alegría y emoción hasta la protección y solidaridad, considerándolos más indefensos pero iguales, en fin, otros niños. (Relato docente)

La inclusión ha sido y es un proceso en continua transformación y adaptación, no existen fórmulas exactas para llevarlo a cabo con éxito y precisamente por eso, es un proceso, un camino, cuyo rumbo a tomar depende de todos los actores. La llegada de dicho programa de aula de apoyo especializado al colegio conllevó muchas sorpresas y concluyó en una adaptación natural realizada desde la misma comunidad estudiantil, tratándolos como cualquier otro niño. No fue un proceso que dependiera en una primera instancia de la aceptación de los docentes, sólo contribuyó a que se hicieran las acomodaciones y ajustes necesarios para continuar viviendo en la “normalidad”, si es que a alguna comunidad se le puede llamar así. En consecuencia, es posible afirmar, que la inclusión no la hacen sólo los docentes, sino los mismos estudiantes, los pares, y gracias a ellos se producen las verdaderas y profundas transformaciones en los ambientes escolares y sociales.

Esta aula con enfoque integracionista se mantuvo desde 2007 hasta 2014, año en que se transitó hacia la creación de un currículo de Aula de Apoyo Pedagógico Especializado (en adelante AAPE). Los aciertos claves de formalizar un AAPE, consisten en conformar un equipo transdisciplinar para lograr que el proceso de inclusión se desarrolle en la institución educativa, como garantía para que los niños en condiciones diversas de aprendizaje desarrollen habilidades básicas, que les permiten lograr un aprestamiento al aula regular, y su inminente articulación con la misión del colegio, en la atención inclusiva de todos los niños con capacidades diversas, en aulas regulares y sin ningún tipo de segregación.

La idea de constituir un equipo transdisciplinario encamina al programa del AAPE en una dirección, en la que habiendo superado el concepto unidisciplinario, que corresponde a la formación básica recibida por parte de cada profesional, se evoluciona hacia un contexto de acción interdisciplinar, en una dinámica enriquecida, que permite a cada uno de sus integrantes aportar a la construcción colectiva de un proceso de intervención integral para los estudiantes, en un proceso planificado de enseñanza.

Dicho proceso desarrolla un enfoque que supone el compromiso de enseñar junto con otras personas más allá de los límites de cada campo disciplinario. En este marco, la participación activa de la familia es esencial, constituyéndose en el pilar fundamental de información para el equipo. Esto es lo que caracteriza al equipo pedagógico del AAPE en su dinámica: todos aportan y construyen el conocimiento necesario para brindar estrategias integrales de intervención, entendiendo cada mirada profesional y el punto de vista familiar.

De otra parte, y con el fin de responder por los desarrollos pedagógicos en el aula, la institución educativa ha transitado por diversidad de estrategias y metodologías para la aproximación al trabajo con los estudiantes. En ese contexto, el trabajo por áreas disciplinares se constituyó en un principio en la solución para presentar resultados; sin embargo, posteriormente se evolucionó hacia la construcción de los Proyectos educativos personalizados desde el enfoque transdisciplinario, al tiempo que se consolidó una estructura curricular más acorde al sentido de cada disciplina, hecho que concuerda con lo expuesto por (Duk y Loren, 2010) y, sustentado por uno de los docentes:

...A partir de la estructuración del ambiente por áreas de trabajo y el recurso humano disponible se avanzó en los procesos pedagógicos, logrando entregar resultados en un boletín bajo las dimensiones de socialización y comportamiento, Comunicación y lenguaje, Psicomotricidad y Cognición. (Relato docente)

En este escenario, se estructuraron ambientes de aprendizaje que generaron circunstancias óptimas, aprovechando las condiciones ya existentes en la realidad externa para que el aprendizaje fuera una posibilidad clara en la población a la que nos estemos dirigiendo: padres o escolares. El propósito de los ambientes de aprendizaje fue y continúa siendo, que los sujetos en formación logren unos aprendizajes esenciales para la vida, a fin de que de esta manera se formen de manera integral, y se potencie en ellos el desarrollo socio-afectivo, cognitivo y físico- creativo.

Los procesos de semi-integración, llamados así en un principio y posteriormente semi-inclusión en aula regular, cuyo significado es el tránsito de las AAPE al aula regular, ha sido una estrategia empleada para aproximar al estudiante a los procesos más exigentes y rigurosos de la educación en aula regular. Si bien las dos modalidades ofrecidas

en el colegio son de educación formal, sí existen marcadas diferencias entre una modalidad y la otra, en principio por el equipo que interviene en cada una, así como por la modalidad protegida que se maneja en el AAPE, la cual se constituye en una modalidad que debe orientar “...la construcción de una propuesta pedagógica que logre ajustar la atención de esta población a las exigencias del sistema educativo regular y ofrecer a los estudiantes la posibilidad de cursar el ciclo educativo con criterios de ingreso, evaluación y promoción”. (Relato docente)

Acontecer actual

En relación con las acciones que se desarrollan en la actualidad en IE, se evidenció que éstas se centran en desarrollar ampliamente las capacidades de los estudiantes, a partir de la organización de ambientes de aprendizaje que fungen como oportunidades para su desarrollo, teniendo en cuenta criterios predominantes como ciclo vital, potencialidades observadas y procesos de socialización; así mismo, se ha incrementado el manejo y/o reconocimiento de contenidos de carácter propiamente curricular, en consonancia con lo propuesto por Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger (2008).

Desde esta perspectiva, se ha avanzado en la comprensión de las problemáticas y necesidades de las familias, no solo desde un punto asistencial o económico, sino desde la consideración de variables desde las potencialidades, los derechos y las capacidades, así:

...Hoy en día los procesos de aceptación son más naturales debido a la convivencia, la sensibilización de los docentes, y al trabajo colaborativo de pares y resultados positivos de algunas estrategias metodológicas conjuntas con excelentes productos [...] Con el paso del tiempo esa situación cambia y, sólo los estudiantes que requieren mayor control y seguimiento por conductas disruptivas permanecen al lado de las docentes, los demás son integrados por sus compañeros de aula regular sumándolos al juego y correrías. (Relato docente)

Por ello, en la institución se ha definido que la inclusión debe ser un proceso natural, en el que “...los niños aprenden mejor con los otros, tienen buenos modelos de conducta, de comportamientos que son aceptables socialmente, porque sus compañeros tienen el rol de modelos a imitar. La naturalidad es lo más importante” (Relato docente).

¿Y cómo lo hacemos?

Acerca de los propósitos, acciones y estrategias fue posible lograr varios hallazgos; así: acerca de las acciones se estableció que la experiencia en el quehacer pedagógico fue de choque, pues no se tenía claro, para esta nueva población escolar, ni los procesos metodológicos, ni las didácticas a seguir. Fue así como en la labor cotidiana y la necesidad, llevaron a, crear, implementar y desarrollar estrategias, procedimientos y materiales, que de una u otra manera respondieran a las exigencias que se asumieron. Al respecto, un docente constata:



Fuente: Archivo personal

...Cabe destacar la transformación en el horario para los docentes asignando una o dos horas a la semana de trabajo personalizado con un grupo de estudiantes en inclusión y de esta manera poder definir los indicadores de logro para cada uno de estos niños y jóvenes, logros que inicialmente se orientaron al proceso de socialización y de desarrollo cognitivo; aun así, podemos afirmar que hay algunas limitaciones derivadas de:

Itinerancia de los profesores. (licencias, comisión de estudios, encargos administrativos, entre otros)

Desconocimiento del Proyecto Educativo de la Institución por parte de los nuevos docentes, porque su ubicación no obedece a la especificidad del proyecto, sino a ocupar la vacante.

El colegio no tiene el suficiente personal especializado disponible, ni el tiempo necesario para hacer inducción a los nuevos docentes.

Vinculación de docentes sin formación pedagógica, puesto que la ley así lo ha determinado. Todos los profesionales, independientemente de su especialidad, pueden ser docentes.
(Relato docente)

Lo anterior invita a la Institución a actuar sin tregua, si se quiere garantizar la sostenibilidad de esta experiencia. Por otra parte, el equipo de apoyo, en su búsqueda por dar respuesta a los requerimientos de los docentes con relación al acompañamiento, al avance cognitivo y al material de trabajo para los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como al creciente número de estudiantes incluidos en aula, elaboraron cartillas personalizadas por área, según la situación del estudiante. Ello se encuentra en consonancia con los planteamientos de (Torres y Fernández, 2015), quienes enfatizan en el hecho de que si se habla de inclusión en el aula, se habla de la construcción de una comunidad en la que todos deben sentirse miembros y donde la participación más que una oportunidad, es un derecho. En este sentido, el profesorado apoyó su acción en dos pilares fundamentales: la promoción de un clima de inclusivo donde todos se sentían acogidos y valorados; y el desarrollo de estrategias didácticas que garantizaran el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, de acuerdo a lo expuesto por dichos autores.

Fue así como fueron organizadas otras actividades, tendientes al logro de los objetivos propuestos, según se narra a continuación en la voz de un docente:

...De la misma manera se acordó un espacio de reunión de maestros dentro de la jornada escolar, los días jueves, donde se trataba exclusivamente el tema de educación inclusiva. El personal de apoyo compartía material conceptual sobre autismo y déficit cognitivo, sugería algunas estrategias metodológicas con cada estudiante conforme su propio proceso [...] Tal ejercicio pedagógico, ha conducido, a su vez, a un informe evaluativo

cualitativo y descriptivo personalizado [...] Se amplió el impacto de diferentes proyectos que la institución tenía y otros que se fueron creando, así que el Carnaval por la Vida, exposiciones de Artes Plásticas, día de la palabra, jornadas deportivas, salidas pedagógicas, periódico escolar, entre otros; empezaron a promover la inclusión de estudiantes con NEE con mayor incidencia en los imaginarios y prácticas de la comunidad educativa. (Relato docente)

De la misma manera, se está en permanente relación con los padres de familia, al punto de lograr su participación en la sistematización de la experiencia. Esto constituye un punto que también tiene arraigo en la literatura, pues de acuerdo con lo expuesto por (Flecha, 2009), los padres desde el hogar cumplen una función fundamental de apoyo y motivación frente al estudio, orientando a sus hijos en las tareas, identificando sus fortalezas y debilidades de aprendizaje para enfatizar las primeras y reforzar las segundas, y participando en las actividades de la escuela como talleres, reuniones de padres de familia, celebraciones y entrega de notas, pues en esas actividades reciben orientaciones frente a la educación de sus hijos. De acuerdo con los planteamientos de este autor, cuando los padres participan activamente en la educación de sus hijos, mejoran las actitudes de los niños con sus compañeros y profesores, así como sus resultados en la escuela y la comunicación entre padres e hijos.

En consecuencia, la educación inclusiva no es solo admitir la presencia de los niños, las niñas, los adolescentes con NEEP, más que eso, implica diseñar una experiencia educativa que crea e implementa estrategias pedagógicas y organizativas altamente estructuradas, que permiten una materialización legítima de la inclusión escolar en todos sus sentidos, con un enfoque de calidad (Echeita y Ainscow, 2011).

Al respecto de dicha organización, en el siguiente relato es posible evidenciar otros elementos de la misma, que coinciden con planteamientos como los presentados anteriormente en el sentido de las relaciones con los padres de familia, pero también, aproximaciones pedagógicas que coinciden con desarrollos logrados y planteamientos expuestos por otros investigadores en el campo, como Lago, Pujolás, Riera y Villarasa (2015).

...En cuanto a las estrategias metodológicas empleadas desde los inicios del programa, se estructuraron como parte

del funcionamiento y se han mantenido tanto en el trabajo adelantado con estudiantes como con los padres. [...] el Trabajo Colaborativo – Cooperativo, el enfoque interactivo y contextual; la comunicación aumentativa alternativa, la estructuración del ambiente, y los proyectos transversales entre otros que pretenden dar respuesta integral a las necesidades de los escolares vinculados al programa [...] El uso transversal de la estrategia metodológica de la Comunicación aumentativa Alternativa, o el empleo de la Ludoteca como herramienta y estrategia, nos ha permitido elaborar productos concretos de aprendizaje, inclusión y participación. [...] Como parte de estrategias metodológicas empleadas, los estudiantes se encuentran en continuo movimiento que los acerca a ser visibilizados, a la vinculación a la vida civil con el uso de escenarios culturales, deportivos, académicos. [...] otra estrategia metodológica empleada por el Equipo pedagógico con los estudiantes del aula exclusiva es el trabajo por proyectos, que se ha venido estructurando en su mayoría desde el año 2006 y son denominados **proyectos trasversales**. (Relato docente)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, Project-based learning) es un método empleado por los docentes, que coloca al estudiante como centro y protagonista de su propio aprendizaje y como el centro de las preocupaciones del diseño curricular. En este método, el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Para el caso del currículo, se han diseñado y estructurado proyectos que se enriquecen en los contextos escolares de acuerdo con cada área. Con los proyectos se busca el desarrollo del estudiante hacia los conocimientos, actitudes y habilidades deseables en una sociedad y todo el Equipo Pedagógico orienta sus acciones cotidianas en este sentido, reforzando permanentemente aprendizajes deseables de manera vivencial, que tal como se plantea por la Universidad Politécnica de Madrid (2008) contribuya a que se generalicen en otros contextos y se hagan significativos.

Una característica de este aprendizaje significativo alcanzado mediante los proyectos, es que este depende en buena parte del docente, quien debe generar el clima adecuado para que se desarrolle. Según lo expresan Novak y Gowin (1988), la motivación es esencial en este proceso; para el equipo, se conjuga con el uso de escenarios naturales y la vivencia permanente. Entre otras estrategias se encuentran los siguientes proyectos:

“ABRA PALABRA”, que trabaja el desarrollo y la estimulación de la comunicación y el lenguaje, “CONVIVÁMONOS” aborda el desarrollo y promoción de habilidades sociales y, “EXPLORANDO Y APRENDIENDO”, que aborda la senso-percepción y psicomotricidad. (Relato docente)

El proyecto ABRA PALABRA tiene como objetivo general, desarrollar habilidades comunicativas y de lenguaje –verbal y no verbal- espontáneas, que permitan la expresión de necesidades y sentimientos, la generalización de conceptos y conocimientos, uso funcional de códigos comunicativos según las posibilidades y potencialidades de cada niño, niña y joven.

El marco conceptual de este proyecto se basa en las teorías que orientan el desarrollo del lenguaje en el sujeto autista, así como en el estudio de comunicación aumentativa y alternativa, que permiten atender las necesidades únicas específicas de cada escolar con autismo. Como herramientas para el desarrollo de este proyecto se encuentran: el *Telón Comunicativo*, el *Cuaderno Viajero*, el *Baúl de los roles*, los Talleres progresivos de lectura, ahora complementados con cine foro en la Biblioteca Ricaurte, los Talleres de lectura en familia (Biblioteca Viajera), y el uso TIC'S, que consiste en el uso de internet para garantizar el acompañamiento de padres, hermanos y/o cuidadores en los trabajos y tareas escolares, además de fortalecer los aprendizajes en ofimática y realizar procesos de alfabetización tecnológica para cuidadores, entre muchas otras.

El proyecto EXPLORANDO Y APRENDIENDO permite la regulación e integración sensorial y el desarrollo de habilidades sensoriomotoras en los escolares con autismo, déficit cognitivo y de los niños en general, a fin de favorecer su ubicación en el espacio, la interacción con el medio y la posibilidad de dar respuestas con mayores niveles de funcionalidad frente a los estímulos que éste le brinda, mediante actividades estructuradas. El marco conceptual está centrado en el desarrollo del niño y de la relación y respuestas que éste genera consigo mismo y el medio que lo rodea. Como estrategia para su desarrollo, desde este proyecto se organizan actividades para incrementar el manejo de lateralidad, nociones espaciales, coordinación de movimiento, expresión corporal a través de la danza y la música y en motricidad fina, agarre, fuerza, trípode, etc., posición ergonómica, coordinación viso motriz, elaboración de artículos y materiales para exposición en ferias empresariales institucionales, entre otros.

El proyecto CONVIVAMONOS promueve en la comunidad educativa a todo nivel la interacción social, de manera que se adquieran, afiancen y generalicen habilidades sociales, respeto a la diferencia, tolerancia y variadas formas de convivencia humana, que permitan para contribuir a la interacción y la integración social en diferentes contextos. El marco conceptual está centrado en las habilidades sociales.

En el ámbito de la familia, encontramos que éstas reclaman respuestas más inclusivas para sus hijos y para ello, están dispuestas a implicarse y a apoyar el proceso, sirviendo, además, de referente y ayuda para aquellas otras familias que dudan sobre cuál es la mejor opción. Asimismo, los docentes de apoyo hacen alusión a las innovaciones de la siguiente manera:

...En el 2009, se consolidaban esfuerzos y estrategias de inclusión desarrolladas por los docentes desde sus respectivas áreas, algunos de éstos se compartían para definir rutas comunes de trabajo en el equipo de maestros junto al equipo de apoyo. Se genera en la asignación horaria de algunos docentes, espacios de dos horas para refuerzo y atención particularizada a estudiantes con NEEP, logro institucional que aún se mantiene. En este mismo año se inician también adaptaciones curriculares, revisión de logros para los estudiantes con NEEP, logros que hablan no solo de hábitos comportamentales sino de procesos de pensamiento en cada área acordes a sus propios ritmos de aprendizaje. (Relatos docentes)

De otra parte, la flexibilización curricular es uno de los conceptos cruciales en esta categoría. Al respecto, se encontró una definición tradicional asumida por el MEN:

Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes (1), pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a toda la oportunidad de aprender. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

Sin embargo, de acuerdo con la experiencia en esta IED, se deben considerar con gran cuidado dos elementos: por una parte, los objetivos generales deben ser relativizados desde una visión de aprendizaje significativo para cada estudiante, según su perfil psicopedagógico; por otra, parte es preciso implementar las herramientas pedagógicas necesarias para lograrlo.

Algunas reticencias en el camino

En relación con las barreras y limitaciones, con base en relato de los docentes se evidenció, que “...en cuanto a los estudiantes del aula regular, se mostraban curiosos, en algunos momentos distantes o agresivos con estos dos nuevos estudiantes; al parecer por temor, desconocimiento, imaginarios de exclusión, u otro” (Relato docente). Ellos argumentan que eran días difíciles, en los cuales la interacción entre los niños con autismo y sus compañeros debía ser vigilada de manera constante. Asimismo, en relación con las barreras, estos docentes agregan:

...Los estudiantes que presentaban déficit cognitivo empezaban a enfrentar un proceso complejo, especialmente en el reconocer que necesitaban apoyos particulares en su desempeño escolar y serían evaluados de manera distinta, debido al temor frente a los imaginarios de sus pares o compañeros de curso, todavía asociados al discurso de “el retardado” “el diferente” “el loco”. Esto, sumado a grupos numerosos que suelen constituir las aulas de los colegios públicos oficiales, empezó a generar preocupación en la comunidad educativa, en especial los docentes que veían cada vez más compleja su labor y pocos apoyos desde los organismos educativos administrativos a los procesos de inclusión. (Relato docentes)

El proyecto de EI de esta Institución ha atravesado por limitaciones puesto que el equipo se ha enfrentado a un sistema que continúa admitiendo que los alumnos deben adaptarse a las condiciones del contexto.

Para lograr lo dispuesto por la Institución, es necesario cambiar este orden de la ecuación, a fin de adaptar el currículo a las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes. Así que, a la hora de elaborar el currículo institucional, es necesario tener en cuenta algunas limitantes surgidas, tales como:

- *Rigidez organizativa*: la existencia de una estructura cerrada en las propuestas y orientaciones que se hacen desde el nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito (SED).
- *Falta de formación e información* por parte del profesorado, lo que constituye un obstáculo fundamental para el desarrollo de currículos inclusivos.

- *Falta de organización* relacionada con los elementos necesarios para el buen funcionamiento de un colegio con EI, por ejemplo, grupos pequeños de estudiantes por aula lo contrario conlleva la disminución de impactos de aprendizaje en las comunidades de aprendizaje.
- *Falta de recursos*, servicios de apoyo, recursos económicos, recursos didácticos, barreras arquitectónicas.
- *Dificultades desde el punto de vista familiar*, la falta de comunicación entre la familia y la escuela, así como falta de adaptación del núcleo familiar a las dinámicas y demandas de la institución en cuanto a seguimiento del desarrollo de sus hijos, con dos agravantes, déficit cultural de las familias y en ocasiones descuido por parte de ellos.
- *Dificultades desde el punto de vista didáctico*, por ejemplo la enseñanza de tipo memorístico, falta de trabajo cooperativo entre los estudiantes, evaluaciones cerradas, falta de trabajo en equipo por parte del profesorado, falta de formación, lo anterior coincide con limitaciones y barreras encontradas en estudios de caso sobre las organizaciones educativas para el cumplimiento de sus objetivos y principios básicos como organización escolar (García 2005).

El Ministerio de Educación Nacional enuncia cómo las políticas públicas se materializan en una estructura pedagógica viable para la inclusión. No obstante, como se mostró en el análisis documental de los textos jurídicos que orientan la política pública en EI en el país, aún falta por avanzar en la concreción de métodos, estrategias, y acuerdos sustanciales en cuanto a la adopción de proyectos curriculares de calidad que transformen las prácticas educativas y brinden oportunidades de aprendizaje y participación a todos los niños sin importar su condición y/o situación.

Tradicionalmente e incluso actualmente, en Colombia como en otras regiones del mundo el concepto de inclusión educativa sigue anclado en el propósito de eliminar todas las barreras de aprendizaje de los niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, o con necesidades especiales, menores refugiados o desplazados. Por consiguiente, los enfoques y respuestas han sido esencialmente compensatorios y/o

correctivos, principalmente mediante el establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas especiales diferenciadas. En muchos casos, una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional y curricular diferenciada ha sido la segregación y el aislamiento, dentro del sistema educativo, de aquellos estudiantes considerados y a veces estigmatizados como con necesidades especiales.

No se trata de contraponer los modelos de integración e inclusión como opciones excluyentes de la política pública (¿cómo podemos integrar sin incluir, o incluir sin integrar?), sino de entender y avanzar en la idea, de que cada escuela enfrenta el desafío concreto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera. Esto implica, necesariamente, el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas, referida, entre otros aspectos, a: una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida, que facilite el diálogo entre los diferentes niveles educativos; estrategias pedagógicas variadas y complementarias que atiendan debidamente la especificidad de cada estudiante; disponer de infraestructura física y de materiales didácticos alineados con el proyecto pedagógico; apoyar permanentemente a los docentes en sus aulas para que efectivamente puedan desarrollar el currículo; dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales (Ainscow y Miles, 2008).

En la educación colombiana se está transitando de un modelo de integración a otro de inclusión de los estudiantes con discapacidad, modelo que desarrolla el Colegio República Bolivariana de Venezuela, para el cual es una imperativa necesidad precisar, que se sigue en la idea de atención a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que sistemáticamente han sido marginados de la educación y participación social, nuestra acción pedagógica y didáctica no se concentra solo en ellos, sino en la educación como derecho de todos.

Por ello, el fundamento de la Institución para sus diferentes acciones desde su PEI, se sustenta en lo propuesto por Duck y Loren (2010), Izuzquiza (2002), Crosso (2010), Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger (2008), consiste en que la EI desde el enfoque de las necesidades y del derecho es nuestra hoja de ruta para satisfacer la necesidad de todos con arreglo a la equidad, observar, detectar y actuar sobre aquello que tradicionalmente se margina para componer tejido social donde todos aprendamos y participemos activamente en la sociedad.

Con lo anterior se pretende que la escuela se transforme, y que la gestión escolar se modifique para responder a sus condiciones particulares. La EI significa entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan estas poblaciones. Para lograrlo, ha sido necesario que gradualmente apliquemos concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores; ello conlleva necesariamente la implementación de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras, que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diversas alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

La EI para el grueso de la comunidad de aprendizaje del colegio, tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho.

En este sentido, nuestro PEI se propone atender a los niños y jóvenes en condición de discapacidad a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial, hasta la básica y media. En nuestros ambientes de aprendizaje se pretende, que todos los niños y jóvenes desarrollen sus capacidades para la vida en todos los niveles, alcancen los logros definidos flexiblemente para todos y puedan con arreglo de apoyos suficientes, aplicar a las pruebas de evaluación internas y censales y se pueda dar cuenta de su desarrollo, en todas las dimensiones de lo humano.

Construcción de narrativas a partir de la voz de la comunidad de aprendizaje

En relación con la percepción de la EI, se argumenta que existe un “reconocimiento de las habilidades y capacidades de todos los seres humanos independientemente de su condición” (Cartografía docentes de apoyo, junio de 2016). Esto significa, que el proceso de inclusión es un proceso integral, que cuyo punto de partido es el reconocimiento de la diferencia; a partir de ello, se superan las barreras al interior del aula, se utilizan diversas estrategias de enseñanza, se respetan los ritmos, tiempos y formas de aprendizaje de los estudiantes y se realiza un trabajo colaborativo. Al respecto, los docentes de argumentaron lo siguiente:

...La educación inclusiva es un proceso que permite la plena participación del ser humano como estudiante mediante diferentes escenarios, respetando sus áreas de derecho, las cuales son educación, salud, participación y protección desde la educación, y desde mi experiencia se refiere al proceso en el que se desarrollan habilidades comunicativas, cognitivas y socioafectivas, mediante estrategias que permitan el desarrollo integral escolar, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. (Cartografía docentes de apoyo, junio de 2016)

El enfoque diferencial aparece como elemento fundante de los procesos de EI en la institución: “aprendí del enfoque diferencial, donde se tiene en cuenta la diversidad, mirada desde las culturas, razas, religiones, condiciones físicas, sociales al momento de interactuar con ellas y construir conocimiento” (Cuestionario auto dirigido). Adicionalmente, nos decimos:

...La inclusión tiene que ir más allá, deber partir del postulado que TODOS SOMOS DIFERENTES, y de ahí el reto de los que tenemos a cargo la gran tarea de construir conocimiento (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, comunidad) juntos trabajando sistemáticamente debemos identificar y responder a todas las necesidades de los estudiantes, con una participación activa de todos. Cada uno tiene un mundo diferente, con sus características, intereses, aptitudes y actitudes; las cuales necesitan una respuesta pertinente que contribuya a los diferentes contextos escolares, y extraescolares. Por lo tanto concluyo que para mí, la educación inclusiva es un modelo educativo que se construye en conjunto con toda la comunidad educativa, buscando satisfacer de manera integral todas las necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta su particularidad, respetando sus creencias, culturas, diferencias sociales, capacidades, características e intereses; las cuales impacten dentro y fuera de las aulas, aportando así elementos a una sociedad más participativa y activa en el cambio social”. (Cuestionario autodirigido)

Asimismo, se reflexiona en torno a argumentar que:

...El Modelo de Enfoque Diferencial de Derechos – MEDD plantea una perspectiva de atención diferenciada de los derechos de la infancia, la niñez y la adolescencia en el país, tomando en cuenta

[el] ciclo vital y el territorio, a través de las cuatro categorías que contempla que son: discapacidad, pertenencia étnica, género y diversidad sexual, y género, con el propósito de impactar en todos su accionar, permear la cultura organizacional de la entidad e incidir en la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, para la garantía efectiva de los derechos de la infancia, la niñez y la adolescencia en el país, desde los diversos enfoques diferenciales. (Cuestionario autodirigido)

Esta percepción de **EI**, concuerda con lo propuesto por (Barrio, 2009) ya que concebimos la **EI** como un concepto teórico de la pedagogía, que versa sobre los modos de dar respuesta en la escuela, a la diversidad de aprendizajes, de formas de ver y estar en el mundo y de expectativas frente a la construcción de habilidades para la vida. Reconocemos, a partir de lo propuesto por el mismo autor, que en este sentido es una educación que define como diversidad a las necesidades de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad de aprendizajes.

Por otra parte, la **EI** se asume como:

Un modelo educativo que toma en cuenta los procesos de inclusión y responde a las diversas necesidades, orientada a que se provea una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad. El enfoque de **EI**, parte de la premisa de que todos los estudiantes, sea cual fuere su condición particular, pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones necesarias de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas para todos. Significa que todos los niños y niñas de un lugar determinado pueden estudiar juntos. Busca impregnar la cultura de la comunidad, las políticas educativas y las prácticas de enseñanza [y] de aprendizajes, para hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo, a forjar sociedades justas y equitativas (Cuestionario autodirigido).

Este otro componente de percepción de la **EI**, está definido muy bien por Barri (2009) y Torres y Fernández (2015) como un modelo teórico y práctico, que fomentan las escuelas que defienden la idea de atender

las necesidades de todos como elemento de la diversidad, escuelas en las que todos puedan participar efectivamente de las acciones de desarrollo educativo y accedan al disfrute de sus derechos y la libertad.

Así mismo, alrededor de la EI se generan tensiones por parte de algunos actores implicados en este proceso. Con relación a los padres de familia, es necesario manifestar, que “tenemos un equipo de padres un poco desarticulado en donde por parte del colegio se hacen talleres sin tener mayor incidencia en la relación de ellos con la formación de sus hijos” (Cartografía docentes de apoyo). Si bien desde la IE se ofrecen espacios de formación y capacitación a los padres de familia, algunos no están interesados en participar en estos procesos, dado que, según los docentes de apoyo, “...aún están en esa parte de duelo y de lamento frente a sus hijos; entonces prefieren estar ausentes y no presentes para acompañar el proceso con los niños. Por esto se hace tan difícil la participación de los padres”. (Cartografía docentes de apoyo)

Con lo anterior, se manifiesta que:

...Existen momentos en los que ellos se acogen a la ley para pedir un cupo en alguna institución que atienda las necesidades de sus hijos, pero ¿en dónde está ese deber de la familia con respecto a la institución y con respecto a su hijo? Y no como suele pasar, que para la matrícula sí están padre y madres presentes buscando su cupo, y después es una ausencia evidente: no están para la entrega del uniforme, mucho menos para saber cómo va su hijo. Y un mínimo que esperaríamos es que en la agenda se comuniquen con los maestros por cualquier eventualidad institucional o del niño y se enteran semanas después o hasta el fin de semana porque no ven la importancia de estar en comunicación constante con el colegio. Además, ellos reciben un diagnóstico de su hijo pero no buscan cómo autoformarse; no existe una intención de buscar información acerca de lo que presenta su hijo, o [de] preguntar para saber qué se debe hacer y este es un trabajo fuerte que se debe hacer. (Cartografía docentes de apoyo)

Fernández (2005) señala muy claramente, que el aprendizaje escolar y la ampliación de las oportunidades para el aprendizaje de todos los niños y por ende su participación, no puede quedar en manos únicamente de los agentes educativos docentes, sino que debe ser un

encargo ampliado de la comunidad en general, en la que los padres de familia toman parte, no solo en las acciones, sino en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades de la IE. Por esta razón, es de vital importancia que para todos los niños en ambientes de EI, se someta la planeación a escrutinio y participación de los padres, a fin de consolidar pactos de aprendizaje y educación para sus hijos y del todo sector de la comunidad a través de estas decisiones. Este es uno de los componentes fundamentales de los planes individuales de ajustes razonables contenidos en los lineamientos curriculares que propone esta investigación y orientados por el Decreto 1421 de 2017.

Las tensiones también se manifiestan en el equipo docente y pueden fungir como una barrera para la EI; al respecto, los docentes de apoyo manifestaron lo siguiente:

...Una de las barreras de aprendizaje para los niños, son aquellos docentes que no están dispuestos ni sensibilizados, que no se adaptan a las condiciones en las que se debe laborar en esta Institución, porque no van a querer contribuir a su currículo, cambiar el ambiente, modificar su manera de evaluar, no van a proponer alternativas para el aprendizaje de los niños.
(Cartografía docentes de apoyo)

Esta percepción aparece como una fuerte barrera, no solo para el aprendizaje de los estudiantes, sino también para la consolidación de una cultura inclusiva en las instituciones, hecho que concuerda con lo presentado por varios autores en la literatura especializada en el campo. De acuerdo con sus planteamientos, las causas, sean de orden filosófico, epistemológico, teórico o metodológico, van siempre acompañadas de inacciones por parte de algunos docentes, o en su defecto, de acciones no recíprocas con la misión de la Institución. De ello se deduce la necesidad de organizar espacios de sensibilización, formación y actuación de los docentes en de las instituciones educativas, así como la formación del profesorado en el seno de la cultura inclusiva (Torres y Fernández, 2015), (Echeita y Ainscow, 2011).

También se manifiestan algunas tensiones adicionales con el equipo docente, específicamente en el proceso de flexibilización curricular cuando se argumenta que:

...existe el otro profesor nuevo que llega poniendo barreras, negando la asistencia de algunos niños en su salón pensando en moverlo de curso para no asumir la responsabilidad, como si uno entregara un objeto a otro espacio sin suplir su necesidad y es allí en donde uno dice: no se trata de voluntad, es cuestión de ética profesional, responsabilidad. Está el profe que es antiguo, de la trayectoria larga y piensa en formar en fila a los niños, tiene todo mecanizado, que dice: “yo no estudié para eso, que se encarguen los especialistas de eso” y si entra un niño busca el apoyo y como condición para recibir a un niño necesita un apoyo de lo contrario, no podría hacerse cargo. Entonces uno nota cómo no se flexibiliza, no existe sensibilidad perdiendo así la naturalidad y para mí eso es ser pobre en actitud y como ser humano; no se permite ser espontáneo, pero además esto tiene que ver con los miedos de los profesores: miedo a adaptar, miedo a ver cómo me enfrento a esa realidad y esos miedos hacen que se unan la pobreza en actitud y como ser humano. (Cartografía docentes)

Lo anterior es posible explicarlo en concordancia con el estudio realizado por Almeida y Alberte (2009) en tanto en una escuela inclusiva, así transite una cultura de la educación para todos, es posible encontrar persistencia de imaginarios y percepciones de algunos profesores que conducen a inacciones por parte de aquellos que no se vinculan afectiva y efectivamente a los procesos de reconocimiento de la diversidad de capacidades de aprendizajes de sus estudiantes.

No se trata de hacer exclusión en la inclusión, sino de atraer aquellos tímidos a los procesos incluyentes, los resistentes a los cambios metodológicos e inclusive a aquellos cuya visión de la vida no les ha permitido comprender las vías de acción para atender las necesidades de todos como elemento de la diversidad. Solo cuando los docentes se reconozcan diversos en sí mismos y expresen sus necesidades, pueden desarrollar efectiva y afectivamente acciones de promoción de la cultura inclusiva en la Institución, atenderán necesidades especiales de la comunidad incluidos ellos y promoverán la instalación de la cultura inclusiva en su institución. Esto, enfatiza la necesidad de organización y desarrollo de esos espacios de formación profesoral de los que se hablaba previamente.

De otra parte, se reconoce que dentro del proceso de EI se debe tener en cuenta la flexibilización curricular para facilitar el acceso al

conocimiento; esto significa, que todos tienen derecho a aprender exactamente lo mismo, incorporando los principios de igualdad y de equidad frente a la graduación de las exigencias académicas, así como de los apoyos que los estudiantes puedan recibir para su desarrollo.

Al respecto, a continuación, se presentan algunas manifestaciones de los docentes, que ilustran cómo se define la flexibilización en la Institución:

- “...la flexibilización no es un elemento técnico ni un accesorio; debe ser un derecho sagrado para facilitar el acceso al conocimiento.” (Cartografía docentes).
- “...con la flexibilización se rompen mitos y todos aprenden a su medida, con tiempos y ritmos diferentes” (Cartografía docentes).
- “...la flexibilización curricular permite establecer objetivos y estrategias para alcanzar las metas, tener criterios unificados en la diversidad” (Cartografía docentes).
- “...al flexibilizar el currículo, la evaluación y las metodologías, se evita frustrar al estudiante y sus procesos formativos” (Cartografía docentes); y, “la flexibilización favorece el reconocimiento del otro desde su diversidad, y el aprendizaje que se logra en el colegio dentro de este marco, responde a las necesidades particulares de cada estudiante” (Cartografía docentes).

Una vez entendida la flexibilización en la perspectiva de Flecha (2009) y García (2008), como los principios y acciones que integradas al currículo amplían las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, los docentes reconocen las adaptaciones curriculares como las herramientas a través de las cuales se brinda el apoyo que requieren los estudiantes de acuerdo con sus capacidades y de esta manera, lograr la diversificación curricular, que implica diseñar e implementar formas alternativas de enseñanza, de tal manera que todos tengan la misma posibilidad de acceder al conocimiento, apropiarlo y ser evaluados. A este respecto, una docente de apoyo manifiesta lo siguiente:

...Sé que el módulo de apoyo no es la única forma; pero después de todos los años que llevo acá yo me he dado cuenta, que es la única manera de garantizar que todos los niños puedan tener un proceso real de acuerdo a su ritmo. (Cartografía docentes)

No obstante, los docentes reconocen que no ha sido un camino fácil, dado que sus concepciones acerca de la EI y las formas de trabajar, han ido cambiando con el paso de los años y la experiencia. Al respecto, una docente argumenta lo siguiente:

...Cuando yo inicié mi participación en la educación todavía estábamos en la época de la integración y se consideraba la flexibilización curricular como ciertamente un elemento secundario más de nivel técnico, porque en esa época estaba muy priorizada la inclusión social de los niños, que obviamente es algo muy importante [...] Porque cuando yo llegué acá ¿qué hacíamos? escogíamos a los estudiantes que necesitan mayor apoyo y elegíamos las materias más complejas como matemáticas e inglés, y lo que hacíamos era de manera muy fluctuante, hacer el apoyo, pero uno no veía el avance; y el problema que esto tenía, era que el profe asumía que el niño trabajaba era cuando venía con el docente de apoyo [y] hacer el acompañamiento y esa no es la idea de inclusión que tenemos ahora. (Cartografía docentes)

De igual forma, este proceso de entender la flexibilización curricular, materializarlo a través de las adaptaciones curriculares y ejecutarlo a través de la diversificación curricular en las prácticas pedagógicas de los docentes, se inició de manera muy intuitiva:

...Empezamos haciéndolo de manera muy intuitiva; entonces dijimos: necesitamos que ese niño tenga algo que hacer en todas sus clases. Entonces fue muy concreto y pragmático. Lo que hicimos fue tomar del banco de libros que teníamos, ajustamos dependiendo [de] los grados y así se empezó poco a poco a ir puliendo las adaptaciones [...] Entonces en conjunto con el docente de aula se diseñó la adaptación curricular, dependiendo si es adaptación o diversificación, es decir, hasta qué punto el niño se beneficia de ese mismo currículo o hasta donde ya no es significativo para él y tenemos que pasar a la diversificación curricular que es entendida cuando se deben definir otros indicadores de logro a sus resultados, existiendo una diferencia en cuanto a las formas de aprender y aquello que deben aprender. (Cartografía docentes de apoyo)

Sin embargo, este proceso generó otra tensión en el cuerpo colegiado de docentes, dado que no se sabía "...quien iba a ser el encargado de

desarrollar dichos procesos, los docentes de aula o los de apoyo, se discutía que como los docentes de apoyo no tenían esos conocimientos especializados de campo, no podían desarrollar dicha guía.” (Cartografía docentes)

La anterior situación tiene que ver también con las acciones: algunos maestros han asumido el reto “...pero en nosotros están esos cambios porque, por ejemplo, para uno de los profes la situación al principio fue terrible; él decía: no quiero, y no lo voy a apoyar.” (Cartografía docentes de apoyo), sin embargo, después de un tiempo de estar incluido en la institución educativa, y de reconocérsele a este profesor su esfuerzo por encajar y trabajar en pro de estos niños, se observa que ha adquirido un compromiso y que el trabajo en equipo le ha permitido realizar acciones comprometidas con la inclusión. Sin embargo, existen otros profesores con convicción, que orientaron sus acciones, sentimientos y prácticas pedagógicas en favor de los estudiantes. Así,

...La profe desde que conoció a sus estudiantes estaba angustiada de cómo educarlos; ella no se preguntaba por qué estaban allí, sino cómo iba a solventar sus necesidades de aprendizaje. Entonces partiendo de esa pregunta, ella comenzó a transformar sus prácticas, sus modos de enseñanza, sus formas de comunicación, su actitud: asumió una actitud de aprendizaje en cuanto a saber. ¿qué son las necesidades educativas especiales? ¿qué es autismo? Todas aquellas preguntas posibles que empiezan a emerger, porque se empieza dar cuenta que es su deber como ser humano de darle la posibilidad de aprender. (Cartografía docentes)

Vale la pena resaltar que aquí no se están estigmatizando unos docentes a otros. Por el contrario, los docentes en conjunto reconocen que, a los profesores, especialmente a los nuevos, no se les puede sobrecargar con muchos niños con necesidades educativas especiales, pues reconocen que “no es ver al maestro como una persona insensible, sino que todo es un proceso, y en ese primer instante está la negación, pero con trabajo se pueden lograr grandes cosas, cambiando la situación y la mirada del docente.” (Cartografía docentes de apoyo)

De igual manera, los docentes reconocen que para algunos estudiantes la situación al principio fue incómoda y difícil, ya que

...los niños también manejaban una negación [para] acercarse al estudiante, y desde el trabajo que se hizo con todos para que asumieran la inclusión, se les habló a pesar de todos los conflictos, y cuando él menos lo notó, implícitamente ya lo estaba incluyendo; entonces el ejercicio empieza a cambiar y a motivarse.” (Cartografía docentes de apoyo)

En este sentido, un elemento que ha resultado favorable en la Institución es el trabajo colaborativo y cooperativo, cuestión que también corroboran Duck y Loren (2010). Este tipo de trabajo es fundamental entre todos los actores, dado que las personas deben estar motivadas y se les debe mostrar y exaltar sobre las acciones que están haciendo bien, así como orientarlas sobre las que no están haciendo de la mejor manera, con el fin de superar las barreras que se puedan establecer.

Sin embargo, hablar de las acciones, percepciones, interpretaciones y sentimientos, implica hacer una mirada global acerca del rol del docente de apoyo en la institución educativa, dado que ellos son una pieza fundamental en ella, por el papel que desempeñan en el acompañamiento tanto a los estudiantes con necesidades educativas especiales como a los docentes de aula, con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del salón de clase. Así queda. consignado que, el papel del docente de apoyo, es...

...Un rol activo y transformador que tiene que mostrar resultados, donde se resalte la responsabilidad ética, política y social, el cual garantice y satisfaga todos los derechos de los niños, niñas y familias a cargo; el cual promueva el desarrollo humano y la inclusión social, donde todos tengan las mismas oportunidades y juntos construyamos experiencias que impacten en los diferentes campos donde estemos. (Cuestionario autodirigido)

De esta manera, el rol del docente de apoyo es apoyar a la inclusión, es decir, apoyar a los docentes, coordinadores, escolares y la familia, en procesos de adaptación e inclusión escolar de manera permanente. De igual manera, debe contribuir a difundir una serie de buenas prácticas orientadas a mejorar la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes en los diferentes ámbitos educativos, y ser garante de los derechos para facilitar la inclusión de colectivos concretos en la Institución, ya que todos ellos benefician al conjunto de la comunidad educativa implicada y bien podrían aplicarse para facilitar la inclusión de otros:

...Contribuyo a favorecer en la comunidad educativa el desarrollo del principio de atención a la diversidad, además organizar un marco psicopedagógico, metodológico y curricular que favorezca la inclusión del alumnado con NEEP, teniendo en cuenta la atención específica que requieren por sus necesidades, combinado la atención individual, en pequeño grupo, grupo intermedio, grupo clase y en otros entornos. (Cuestionario auto dirigido)

De esta manera, el rol del docente de apoyo es conseguir la inserción del aula de apoyo en la dinámica general del colegio, así como atender las necesidades educativas especiales del alumnado de una manera integrada y coherente con el PEI. Ello exige estudiar y desarrollar las adaptaciones oportunas con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes con alguna necesidad, dado que se intenta que estos alumnos permanezcan dentro de las aulas con su grupo de clase el mayor tiempo posible, trabajando los mismos contenidos que sus compañeros con un profesor de apoyo (Acedo, 2008).

Dentro de las acciones que llevan a cabo los docentes de apoyo se encuentran las siguientes:

- Actividades de acogida, de sensibilización hacia la diversidad y habilidades sociales con todos los grupos de referencia.
- Elaboración de materiales específicos de apoyo visual para el aula.
- Favorecer el aprendizaje significativo y funcional de los niños.
- Promover la actividad del estudiante a través de la articulación de estímulos variados.
- Contribuir al establecimiento de un clima de aceptación mutua y de cooperación.
- Acompañar a los escolares en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales.

Otras de las acciones tienen que ver con:

...Dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno... para ello se realizan apoyos (una o dos horas semanales) fuera del aula y se trabaja aquellos aspectos en los que los alumnos encuentran mayores dificultades, reforzar la adquisición de estrategias de aprendizaje, vocabularios básicos, trabajo personal y preparación de exámenes y conocimientos previos. Como estrategia metodológica a las sesiones de “integración inversa”:

asistencia al aula de apoyo de nuestros alumnos acompañados por otros compañeros de sus clases de referencia. En estas sesiones, trabajamos objetivos de los ámbitos de desarrollo afectados utilizando estrategias como los guiones conversacionales, las dramatizaciones, el aprendizaje de juegos propios de la edad, el trabajo cooperativo para el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales, etc. Asesorar y apoyar a las familias dando repuestas a sus necesidades específicas, informando y buscando cauces de coordinación para el logro de objetivos comunes. (Cuestionario auto dirigido)

En relación con los ideales o deseos que tiene el grupo de docentes de apoyo, se pone de manifiesto que ellos esperan una escuela incluyente, que ratifique la articulación con el mundo laboral, el mundo tecnológico, el mundo de la educación superior, de modo que todos los estudiantes puedan transitar por los diferentes escenarios que les permitan desarrollar un proyecto de vida y que están al terminar su paso por la institución educativa. En palabras de los docentes de apoyo “...que el estudiante tenga varios caminos seguros para encontrar una estabilidad, que tengan una continuidad con este proceso cuando terminan el bachillerato, que tengan un vínculo para que lo que se haga en el colegio no quede perdido.” (Cartografía docentes)

De igual forma, los docentes de apoyo argumentan que es necesario incrementar los equipos externos interdisciplinarios como el de salud, esto es: neurología infantil, psiquiatría, fisiatría, dado que “a veces se quedan cortos para la atención de los niños; eso teniendo en cuenta que cuando se diagnostica desde un sentido netamente médico se deja de lado el pedagógico.” (Cartografía docentes). Asimismo, se refleja la necesidad de generar redes intersectoriales, con el fin de tener una atención oportuna a los estudiantes, y que los docentes y el personal de la Institución en general estén informados y sepan cómo proceder ante una situación específica. Estos planteamientos coinciden con los expresados por Flecha (2009), Echeita y Ainscow (2011). En palabras de los docentes...

...Necesitamos por eso generar esas redes intersectoriales, para estar con una atención oportuna y no es solo para las profesionales; se trata de que todos estemos informados de cómo acudir en una determinada situación; hasta las personas que nos traen los refrigerios deberían saberlo; lo otro es que los refrigerios no están siendo los más indicados para nuestros niños, ni están siendo

oportunos, estamos siendo excluidos. (Cartografía docentes de apoyo)

A partir de lo anterior, los docentes de apoyo solicitan que haya formación permanente para todo el colectivo, con el fin no solo de saber qué hacer ante una circunstancia, sino también crear conciencia en la población en general acerca de la EI y de los estudiantes con necesidades especiales como sujetos de derecho, activos en la sociedad.

En relación con los apoyos, los docentes reconocen que se ha logrado consolidar un equipo humano de apoyo comprometido con los procesos que genera la educación inclusiva, tienen las adaptaciones curriculares que se han adquirido de distintas maneras: las tecnologías de la comunicación que se utilizan (tabletas y tableros inteligentes), cuentan con la posibilidad de desarrollar impresiones diagnósticas internas y canalizar todos los procesos para articularlo con todo el sector de la salud para que valide los diagnósticos previos que hace la institución (Fernández, 2005), (Izuzquiza, 2002). En sus palabras...

Pertenecer al comité de inclusión; la conformación de la RED; participación en eventos para compartir saberes; los convenios institucionales; las rutas escolares para niños con desarrollo típico y con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias; el apoyo interinstitucional; el reconocimiento a nivel distrital, además la participación del consejo local de discapacidad; las prácticas que desarrollan los estudiantes de las universidades como la Universidad Nacional en Psicología; trabajo y reconocimiento de la diversidad; sistema de evaluación y flexibilización curricular. (Cartografía docentes de apoyo)

En relación con la percepción de la EI, se revela que "...la inclusión recoge los niños regulares, los niños y niñas con necesidades educativas especiales." (Cartografía docentes). En este sentido, se reconoce que "...el barrio Santa Fe, el barrio Samper Mendoza y todo el Colegio lo arropa con el derecho de la educación." (Cartografía docentes). Adicionalmente, existe un reconocimiento amplio acerca de que la EI es educación para todos; en palabras textuales: "...yo sugiero que la inclusión no es solo para niños con necesidades educativas especiales, también están los niños, niñas y jóvenes que tienen discapacidad, están en condiciones de desplazamiento, tenemos niños indígenas, afrodescendientes." (Cartografía docentes)

Por otra parte, sin ser tarea fácil, en el Colegio se reconocen diversas impresiones que no están lejos de una única definición que fue aceptada por todo el colectivo; sin embargo, los maestros se arriesgan a expresar sus opiniones. Por ejemplo: se asume que la EI “...parte del concepto de igualdad, donde todos los que ingresan a la Institución sin importar su origen, condiciones personales, sociales o culturales, incluso condiciones de discapacidad, lo hacen al mismo nivel para el disfrute pleno del derecho a la educación.” (Cuestionario autodirigido). De igual forma, se expresa, que “...para mí la EI, es la educación que se les proporciona tanto a niños regulares, como a niños con necesidades educativas especiales permanentes o con discapacidad dentro de una institución educativa.” (Cuestionario autodirigido).

No lejos, aparece otra percepción que define:

...Para mí la EI es aquella que toma en cuenta las particularidades de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, trataría de incluir desde el currículo, la didáctica y los procesos de enseñanza – aprendizaje a todos y cada uno de los participantes del acto educativo.” (Cuestionario autodirigido)

De igual forma, los maestros señalan que “...es necesario agregar lo que los niños necesitan dentro de la inclusión, la flexibilidad curricular, diversidad, adaptación curricular, material didáctico, módulos para las adaptaciones, apoyo y acompañamiento pedagógico, seguimiento, trabajo con las familias, empoderamiento, corresponsabilidad, participación” (Cartografía docentes).

Con respecto a lo anterior, los docentes ratifican aquí que la flexibilización, adaptación y diversificación curricular se comportan como una de las fortalezas de la EI, pues aportan los elementos suficientes para el desarrollo de acciones pedagógicas, tendientes a ampliar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes en conjunto, así como proporcionar ambientes y oportunidades de calidad en el aprendizaje, a fin de que todos accedan al conocimiento, al desarrollo de habilidades para la vida y a la formación en ciudadanía. Como se puede observar, este planteamiento coincide con lo propuesto en la literatura especializada en el campo, en particular con lo expuesto por Brito y Mansilla (2013).

De esta manera, es posible evidenciar que los profesores tienen en cuenta no solo a los estudiantes regulares y con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias, sino también, en sus concepciones sobre la EI, tienen en cuenta el currículo como guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la didáctica, fundamental en el quehacer educativo. En esta dirección se argumenta que:

...Para mí la EI es la posibilidad que tienen todos los niños y niñas de asistir a una institución sin que sea[n] excluido[s] por tener características personales diferentes en su forma de aprender, su parte cultural, raza, religión y condición social. Todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y todas y que el colegio esté en capacidad de brindarle el apoyo que merecen y sobre todo, el respeto por la diversidad como un valor fundamental de la sociedad. En los centros educativos donde se valora la diversidad no se excluye a ningún estudiante, se busca crear un clima en el que éstos se sientan acogidos, aceptados y apoyados. De esta manera, nadie es rechazado o segregado, debemos rescatar lo positivo de la persona en lugar de etiquetarla por su dificultad, fortaleciendo así la autoestima de los estudiantes y la satisfacción por los logros. (Cuestionario autodirigido)

De esta manera, es posible deducir que los maestros en el colegio asumen la institución educativa como aquel lugar en el cual todos, sin importar su creencia, color de piel, condición física o emocional, hacen parte de una comunidad que los acoge. Sobre esta percepción se manifiesta Ruíz (2016) cuando expone que la EI, como un proceso de acceso al aprendizaje y desarrollo de habilidades para “todos”, comprende a los niños que estén en riesgo de exclusión, porque no tienen la oportunidad de beneficiarse de la educación; ello implica considerar a “todos”, aquellos más allá de las denominadas necesidades educativas especiales, es decir, satisfacer las necesidades especiales para todos.

Asimismo, los maestros reconocen que través de la interacción que hay entre los estudiantes se puede educar en valores. En sus palabras definen que “es algo importante porque los niños regulares están aprendiendo valores como el cuidado por el otro, el respeto hacia el otro, siendo el aula regular diversa” (Cartografía docentes). Por otra parte, se reflexiona:

...Dentro de la concepción de **EI**, pienso que la **EI** debe basarse en el principio de que cada niño, niña o joven tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que deben estar diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Ésta debe ocuparse de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal, sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes. (Cuestionario autodirigido)

Ampliando el horizonte de la **EI**, a esta concepción se agrega el reconocimiento y el respeto por la diferencia, y aunque no se menciona con palabras textuales, los docentes destacan los ritmos de aprendizaje que claramente son diferenciados entre los estudiantes. A continuación, los aportes de un profesor a este respecto:

...La concepción de **EI**, luego de unos años de experiencia, nos permite la formación en los ámbitos académicos, democráticos y sociales [de] todos los estudiantes niños, niñas, jóvenes, con y sin discapacidades físicas o dificultades cognitivas, para aprender juntos, respetando las diferencias individuales y definiendo de antemano los alcances que cada estudiante puede lograr como referentes de su promoción (Cuestionario autodirigido).

En consecuencia, se puede afirmar, que la IED República de Venezuela es un escenario que garantiza el derecho de la educación.

En relación con las líneas de comunicación y articulación interinstitucional e intersectorial para el desarrollo de un PEI con enfoque de **EI**, se evidencia que existe una desarticulación con la Secretaría de Educación Distrital, pues los docentes perciben que no existe una buena comunicación por parte de esta instancia, dado que no conoce las experiencias que se llevan a cabo en esta Institución y, al parecer, los docentes sienten que esto no es de su interés y que son ignoradas las peticiones que se hacen desde el colegio. De igual forma, los docentes reconocen que la comunicación de docentes hacia los padres de familia es fluida, pero de padres a docentes es nula.

Este elemento es importante al momento de consolidar una cultura inclusiva en la escuela, pues como lo propone Aristimuño (2015) las relaciones intersectoriales e interinstitucionales fortalecen no solo la característica de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y con ello la garantía del derecho a la educación, sino que reduce el fracaso escolar, en tanto la organización escolar institucional, local y municipal, incorporan acciones tendientes al aseguramiento de la calidad de la educación para todos.

En relación con los imaginarios que circulan en el colegio, acerca de una institución educativa inclusiva, es posible encontrar los siguientes argumentos. “...Una institución donde, ante todo, se prioriza el respeto y reconocimiento de la diferencia de los estudiantes, donde si bien se pretende homogenizar una enseñanza, se hace sobre ese respeto a la individualidad” (Cuestionario autodirigido). De otra parte:

...Es por esto que una institución que promueva una educación inclusiva debe velar por proveer ambientes favorables para que este proceso se lleve a cabo, mediante la capacitación de las personas que tienen bajo su responsabilidad orientar en cada aula estudiantes con diversas condiciones, que nos exigen estar preparados para aportar en su formación integral y así contribuir a que desarrollen sus potencialidades individuales. Además, de contar con suficientes profesionales que puedan responder a las necesidades particulares de los educandos. También es indispensable tener los recursos al interior de las aulas, que se requieran para lograr potenciar las habilidades de los niños y niñas. Fundamental hacer un trabajo de reflexión y orientación con los padres, con respecto a su rol clave en el proceso que sus hijos desarrollan en el colegio, ya que en este aspecto se evidencia en algunos casos falta de compromiso y por ende carencia de trabajo conjunto con la familia, en pro del bienestar de los niños y niñas. (Cartografía docentes)

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que una institución educativa incluyente debe tener unos ambientes favorables para que el proceso se desarrolle plenamente, con personal capacitado para asumir la diversidad dentro y fuera del aula, tener los recursos necesarios y trabajar mancomunadamente con las familias. Al respecto, también se alude que:

...En el imaginario de nuestra institución como colegio inclusivo, se asocian tanto los maestros, las directivas, personal administrativo, personal de apoyo, los estudiantes y los padres de familia, buscando con los diferentes roles ensamblados entre cada estamento, cumplir la misión que de antemano nos ha sido encomendada. Para ello se debe integrar a todos los estudiantes, ofertando oportunidades de aprendizaje, en donde se pueda reconocer a cada uno de los integrantes del personal discente, como agentes activos de su propia formación, en la unicidad, las diferencias y la responsabilidad, compartidas por todos los estamentos que integran nuestra institución educativa. Cuando se habla de la unicidad, nos permite identificar cada estudiante como un ser único, irrepetible, inmerso en un conglomerado que debe respetarle, dentro de sus limitaciones y sus fortalezas, apoyándose mutuamente para alcanzar los distintos niveles de formación en el marco de la diversidad. Esta exigencia nos conduce a la construcción del conocimiento y estructuración del proyecto de vida, haciendo del estudiante el centro del proceso desde la dimensión axiológica, que implican formación del ser humano con valores morales, éticos, estéticos y espirituales; que den sentido y coherencia a nuestras acciones, enfrentando con responsabilidad el libre desarrollo de su personalidad, la creación desde nuestra base de una sociedad incluyente y respetuosa del ser humano desde todas sus dimensiones. (Cuestionario autodirigido)

...Me imagino una institución con claridad conceptual, pedagógica y legal para delimitar lo que es capaz de incluir, una institución que determina sus objetivos, misión, visión de manera clara y razonable frente a las necesidades del contexto en el que se encuentra y además de manera leal a su filosofía como institución de educación formal. (Cuestionario autodirigido)

Asimismo, hay docentes que resaltan la importancia de conocer las condiciones diferenciadas de cada uno de los estudiantes, con el fin de poder contar con los elementos y herramientas necesarias para brindarles a todos, las mismas oportunidades de aprendizaje, como lo expresa uno de los maestros:

...En mi quehacer pedagógico diario procuro conocer a cada uno de mis estudiantes para identificar sus características, sus intereses, sus ritmos de aprendizaje, sus habilidades y sus debilidades en cuanto a las áreas del saber que les oriento. Esto con el propósito

de conocerlos mejor y crear un ambiente de confianza para que se pueda dar el proceso. A partir de esto consulto con los docentes de apoyo para acordar cuales serían los materiales apropiados para que los niños y niñas avancen en su proceso y logren superar sus dificultades y potenciar sus capacidades. En algunas ocasiones utilizo otras estrategias didácticas para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades a nivel cognitivo y social, mediante dramatizaciones, juegos y canciones, ya que como elementos culturales promueven la interacción, y participación de todos y todas. (Cuestionario autodirigido)

Por otra parte, y sumado a lo anterior, es importante tener en cuenta que, en relación con las prácticas de enseñanza, se encontró que los docentes son conscientes que se debe favorecer un clima de aula e institucional favorable, para que se desarrolle el proyecto de educación inclusiva en nuestra y en cualquier institución educativa. Por ejemplo: un profesor argumenta que “...propiciar un ambiente justo, ameno, solidario, con la inclusión de los padres para el desarrollo de la misión educativa. Conocimiento del otro y respeto a su individualidad, con el propósito de fomentar la autoestima.” (Cuestionario autodirigido).

De igual forma, desde las diferentes áreas del conocimiento se piensa en las prácticas que influyan y favorezcan el aprendizaje; sin embargo, los docentes reconocen que hay áreas especializadas en las que el trabajo es más fácil de desarrollar, como es el caso del área de informática y tecnología. Esto se refleja en las experiencias que describen los maestros:

...En el área de informática y tecnología tengo la ventaja que a la gran mayoría de los niños les gusta el manejo del computador; siempre llegan al aula motivados a realizar el trabajo asignado, son muy pocos los casos donde el estudiante debe hacer un trabajo diferente al de sus compañeros, y en la parte metodológica se prioriza desarrollo de su motricidad, destreza digital y los trabajos prácticos que sean funcionales, individualizados y colaborativos. Procuro el desarrollo de la creatividad, el acceso a la información, que conozcan nuevos entornos de aprendizaje virtual, refuerzo y ejercitación de algunas áreas o temas específicos. (Cuestionario autodirigido)

Cuando se recuperan fragmentos textuales, se evidencia que los docentes imaginan una institución inclusiva que “...sería una institución como la nuestra, donde sus prácticas educativas responden a la diversidad de sus estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades emocionales, académicas y sociales de la institución.” (Cuestionario autodirigido). Es así como los docentes declaran sus expectativas al hablar del colegio:

...Realmente me la imagino muy parecida a nuestra institución, pero por supuesto con grandes ajustes que mejoren algunos aspectos que aún son falencias; estos aspectos fueron mencionados en la anterior pregunta. Debemos reconocernos como docentes que hemos construido elementos fundamentales que apuntan a la inclusión, sobre todo en un aspecto que en el contexto distrital y aún nacional es nuevo y carente de experiencias significativas. (Cuestionario autodirigido)

Una institución como la nuestra que se dice promueve la inclusión, comparte y vivencia principios y prácticas de tolerancia, colaboración, ayuda mutua, respeto a la diversidad, protección a la vida, reconocimiento al valor de cada ser humano, como ser único e irrepetible. Además, promueve la participación de todos y no descuida el aprendizaje de cada estudiante atendiendo a sus ritmos y diferencias.

Ofrece formas variadas de enseñanza para formas diferentes de aprendizaje. Adapta todos sus servicios a las necesidades de sus estudiantes. También la Institución fomenta y exige la participación y el cumplimiento de los deberes de padres, comunidad externa, gobierno y autoridades, en los procesos de desarrollo de niños y jóvenes. El Colegio República Bolivariana de Venezuela ha hecho camino, en el reconocimiento y adopción de su responsabilidad en el tema de la inclusión; así, varias personas han liderado con vehemencia este proyecto a pesar de no contar con los apoyos, recursos, respuestas por quienes deberían asumir con mayor sentido tal compromiso (Gobierno, políticas públicas, sociedad en general) (Cuestionario autodirigido).

Esta noción de los alcances del colegio, unida a las fortalezas y tensiones que se presentan alrededor del proyecto pedagógico, es reconocida por los docentes, quienes expresan “...se debe resaltar las cosas que no tienen los demás colegios, como nuestra fortaleza en música, en arte, en participación, en las relaciones el manejo de autoestima.” (Cartografía docentes). Pues en consonancia con lo manifestado por (Crosso,

2010), da cuenta de la superación del estigma que sistemáticamente han sufrido los niños y jóvenes con discapacidad en la escuela, la garantía del derecho a la educación como factor de impulso de la EI. A su vez, y estos dos últimos aspectos señalados, se constituyen en vías para el goce pleno de los ambientes de aprendizaje, en contextos en los que se equiparan oportunidades y se consideran sujetos activos, con capacidades diferenciales para aprender y participar, como parte integrante de nuestro mundo, con todas las posibilidades de aportar a su propio desarrollo y el de la comunidad.

De otra parte, es importante tener en cuenta, que “los padres ejercen relaciones de poder en algunos casos negativas, llenando a los niños de miedos y problemas; los niños llegan predispuestos por las cosas que comunican los padres a los niños.” (Cartografía docentes). Asimismo, los docentes sienten que la relación de ellos hacia los padres de familia es una relación de poder positiva, así como la relación de los directivos de la Institución hacia los maestros. Sin embargo, a pesar de reconocer que no hay una comunicación fluida de la Secretaría de Educación hacia el colegio, los docentes sienten que la relación de poder de este ente es positiva alrededor del derecho a la educación.

De igual forma, se reconoce que existen otros agentes relacionados con la IE: “...existen otras instituciones paralelas en el funcionamiento del colegio, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría de Educación, Secretaría de Salud, Secretaria de Integración Social, Secretaría de Movilidad, Secretaría de Cultura, Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), MEN, universidades, fundaciones.” (Cartografía docentes).

En consecuencia, de lo expuesto se puede inferir, que los resultados coinciden con lo expuesto por Ainscow y Miles (2008), ya que con base en ello se puede afirmar, que son prácticas que emergen para resolver situaciones concretas, así se fundamentan en modelos y enfoques clásicos, amplios y globales para el desarrollo del aprendizaje con significado para los estudiantes.

De igual forma, los maestros mencionan que

...el colegio también es el currículo, el PEI, proyectos que hacen parte del PEI y el medio ambiente que es una parte importante de nuestro PEI, la tecnología; el mundo es importante porque permite

unos referentes importantes para comparar y compartir saberes.
(Cartografía docentes)

Para alimentar lo anterior, en relación con los aspectos curriculares que se proponen como oportunidades para que el colegio avance en una EI y de calidad para todos, se encuentra que los docentes realizan refuerzos sobre los procesos cognitivos y la formación en valores a todos los estudiantes. Sin embargo, los docentes reconocen que se deben capacitar permanentemente, a fin de mejorar y favorecer las condiciones académicas, así como las prácticas pedagógicas propias. Un maestro lo expresa:

...Refuerzo de los procesos donde se enseñe a aprender, a razonar, a pensar y formar como seres humanos, alegres, felices, creativos, y ante todo con valores humanos. Capacitación permanente al personal docente para mejorar sus condiciones académicas y de enseñanza-aprendizaje, frente al refuerzo académico y social. La comprensión de las diferencias individuales, realizando actividades que promuevan esa comprensión. Si bien no dos mallas curriculares, más énfasis y claridad en los contenidos para la inclusión. (Cuestionario autodirigido)

No obstante, los profesores señalan que es necesario tener conocimiento de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular, adaptaciones y material de apoyo puntuales, con el fin de favorecer el alcance de las competencias básicas de estos niños. Siguiendo su línea de pensamiento, es importante determinar qué estudiantes requieren un currículo flexible y establecer los logros básicos de cada área para cada uno de ellos, qué es capaz de hacer y qué se le dificulta, en consenso con los profesores que más lo conocen, así como determinar las habilidades de cada uno de estos estudiantes con miras a que aprenda sobre ese tema u oficio y buscarle una institución que lo capacite en lo que más le guste (Cuestionario autodirigido).

Así mismo, hay una referencia muy fuerte, que alude al hecho de que la metodología del diseño universal del aprendizaje es fundamental para que los niños y las niñas puedan aproximarse al conocimiento y logren desarrollar aprendizajes:

...En mis prácticas como docente y en el quehacer diario en el aula, puedo percibir muchos avances al lograr desde diferentes

frentes ver cómo con metodologías que apliquen el diseño universal de aprendizaje muchos niños, niñas y jóvenes acceden al conocimiento de una lengua extranjera a través de diferentes experiencias de aprendizaje, donde encuentran una oportunidad de lograr los objetivos del maestro desde sus propias posibilidades convirtiéndolos en sus propios objetivos, sin ser excluidos del trabajo que sus compañeros realizan, integrando actividades con contenidos iguales pero desde diversas perspectivas logrando alcances personales por medios diversos pero incluyentes. (Cuestionario autodirigido)

Uno de los fines de la educación en sociedades democráticas como la colombiana, es ofrecer ambientes y experiencias de aprendizaje que sean comunes y/o compartidas a los niños y jóvenes con diversas características y provenientes de diversos contextos. Así, en congruencia con la EI, la integración curricular en el espectro de integración social aboga por un tipo de organización curricular, en la que las áreas obligatorias y fundamentales se planeen en torno a temas personales y sociales, que se denominan núcleos integradores de problemas (Beane, 2005).

Al respecto, en algunas narrativas extraídas de los cuestionarios autodirigidos se puede apreciar algo similar, al narrar que hay profesores que tienen presente dentro de su práctica pedagógica, el rol que desempeñan los estudiantes de desarrollo típico, dado que, para ser incluyentes, se debe empezar el trabajo en aquellos que no tienen ninguna necesidad especial, con el fin de lograr la aceptación y el reconocimiento del otro. Al respecto, otro profesor manifiesta lo siguiente.

...Primero que todo se les inculca a los niños el respeto entre ellos mismos y los niños regulares tienen que cuidar y ayudar a los niños especiales. Se trabaja de acuerdo con el currículo y al plan de estudios que es flexible y de acuerdo a sus necesidades. Hay niños con NEEP, que no hablan, no tienen motricidad fina, es decir, no cumplen con los mínimos requisitos para estar en Transición: ellos requieren de muchísima más atención, trabajo y apoyo; por lo tanto no se puede avanzar como uno quisiera con los regulares, porque el tiempo no es suficiente y porque se necesita una docente de apoyo permanente, porque con un solo día a la semana es imposible. (Cuestionario autodirigido)

También, se advierte en la Institución, que “...la ley estatutaria habla de que la inclusión debe ser algo de carácter social, siendo una responsabilidad compartida y se divide en diferentes sectores; por eso le dan responsabilidad a cultura, salud, transporte, movilidad, a todas las instancias...” (Cartografía docentes). Sin embargo, los maestros reconocen como una debilidad o limitación la falta de vinculación de estos otros agentes y no solo esperar la intervención desde la Secretaría de Educación; en palabras de ellos,

...Se debe resaltar que estas instituciones deben estar activas en la Institución, pero además cabe aclarar que existen unas instituciones que tienen como obligación responder con las obligaciones referidas a lo educativo y la inclusión, como existen otras instituciones que entran a fortalecer o algunas veces a asumir la responsabilidad de tipo investigativo y de apoyo, que les obedecen a las instituciones nacionales como el MEN o el ICBF. (Cartografía docentes)

Lo anterior está relacionado directamente con la seria necesidad de cumplimiento de las cuatro características del derecho a la educación propuestas por Tomasevsky (2004) pues, aunque una institución avance significativamente en el cumplimiento de la adaptabilidad y la aceptabilidad, como es la visión de esta investigación, es importante que las entidades territoriales se encarguen del cumplimiento efectivo de la accesibilidad y la asequibilidad. Todos los niños, aparte de un cupo en una institución inclusiva, deben contar con los medios y mediaciones suficientes como rutas escolares, alimentación, promoción de salud, entre otros, que les permitan el goce supremo de su derecho a educarse.

También se puede apreciar que los mapas mentales y las narrativas de los docentes se centran en reclamar el aporte de la familia y de ellos mismos como profesionales de la educación, para el fortalecimiento de la calidad de las prácticas educativas y la ampliación de las oportunidades para que los niños y jóvenes gocen a plenitud de su derecho. Esta necesidad se sustenta con lo expuesto por Simón, Giné y Echeita (2016), quienes recomiendan cuatro acciones que impactarían la colaboración, escuela-familia-comunidad:

- Hacer circular en el seno de la comunidad las fortalezas de la institución y del proyecto educativo y asumir entre todas, la responsabilidad de detectar, verificar y abordar las barreras para la participación de todos en el proyecto.

- Estar dispuesto a escuchar las voces de aquellos que se sienten o están marginados de las acciones al interior del proyecto educativo y conocer sus necesidades, preocupaciones y expectativas de participación.
- Reordenar los espacios de participación de padres y docentes para que se re-territorialice la intervención efectiva y afectiva de todos en el proyecto.
- Poner en marcha acciones de cambio evaluando los alcances y celebrando los progresos.

Una de las limitaciones más fuertes que existe en el proyecto de educación inclusiva, la constituyen las relaciones con el nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), pues se asume por parte de los docentes que, “...la Secretaría de Educación, en términos de la inclusión, maneja una relación de poder negativa, porque cada vez busca llenar de estudiantes sin tener la posibilidad el colegio de manejar una cobertura tan amplia como la que ellos quieren.” (Cartografía docentes). Aquí se reconoce un sentimiento de impotencia frente a las políticas educativas de parte de la Secretaría, así como a la calidad y cobertura de la educación. Esto se relaciona directamente con lo expuesto por (Guerrero y Villarán, 2013), quienes reportan que, en Colombia, como país de la región andina latinoamericana, se ha venido desarrollando una serie de reformas de la educación docente desde los años 90s del siglo pasado, conducentes a descentralizar y desconcentrar las responsabilidades del Estado en cuanto al sistema educativo.

Las entidades territoriales certificadas, tienen autonomía para hacer los ajustes razonables en cuanto a cobertura y asequibilidad en las instituciones. No obstante, en el marco de la norma de distribución de responsabilidad, se deben adecuar a lo dispuesto por el orden nacional a través del Ministerio de Educación y en ese sentido, a pesar de que Bogotá ganó por muchos años espacios en cuanto a la cobertura y tamaño de los grupos de escolares con inclusión al aula regular, éstos se perdieron desde 2016, al consolidarse la normativa mediante la cual que se aumenta el número de estudiantes por grupo, situación que pone en riesgo los alcances de una educación para todos, por cuanto se tiende a regresar a la homogenización de acciones y prácticas en educación.

En relación con las expectativas planteadas como líneas de deseo en los cartogramas, se reconoce que las proyecciones para favorecer el proyecto de EI en el Colegio, podrían ser del siguiente orden:

- “...Uno de los deseos es que la salud le preste una atención a tiempo a todos los chicos del colegio, garantizando el derecho la salud de manera oportuna y pertinente.”
- “Reconsiderar el parámetro de 3 por 1, revisando la última resolución, además la cantidad de niños por salón por parte de la Secretaría, que exige revisión de la Resolución 1293 la cual habla de cobertura del año 2016.”
- “Buscar articulación en diferentes niveles – brindar programas de formación para la comunidad educativa como lo establece la ley (padres, estudiantes, administrativos).”
- “Que exista la apertura de programas para chicos con déficit cognitivo por parte de universidades, para que los niños se puedan desarrollar en el ámbito profesional de alguna manera.”
- “Que existan asignaturas en los programas de pregrado en las licenciaturas que tengan que ver con la inclusión, pero en específico con déficit cognitivo, para que los maestros puedan desenvolverse en cualquier situación en el aula de clase”. “Con el Ministerio de Educación Nacional, que establezca programas de formación para los docentes”.
- “Que se implementen instituciones locales que aporten y sean veedoras de los procesos que se adelantan en los colegios” (Cartografía docentes).
- “Que las unidades de atención integral UAI se implementen y funcionen”.
- “Apoyos en un programa en artes y deporte, que no se limiten a aparecer una vez al año en la institución, sino que se planee un objetivo claro durante el año, que ayude a crecer en recreación y cultura”.

- “Fortalecimiento en los programas de apoyo con otras instituciones, creando además nuevos programas de formación”.
- “Se requieren más docentes de apoyo por aparte de convenios, que permitan garantizar buenos procesos de aprendizaje y desarrollo en los estudiantes, lo cual generaría mayores oportunidades para los estudiantes”.
- “Que las familias y los cuidadores se integren a la escuela y exista una mejor comunicación entre los estudiantes, la escuela, las familias, los maestros y los entes de apoyo”.
- “Establecer una escuela de padres, que los forme y les dé herramientas para que ellos puedan estar pendientes de los niños”.
- “Los docentes deben establecer relaciones de comunicación mucho más fuertes con las familias, para así comunicar las situaciones específicas de cada niño cuando sea necesario y se pueda tener un apoyo de la casa”.

De igual forma, los docentes desean tener una comunicación asertiva constante y con retroalimentación eficaz y oportuna “con el fin de cumplir con los objetivos que se propone, aquí se incluye toda la comunidad educativa”. (Cartografía docentes)

Éste es un elemento clave, a la hora del progreso y acciones afirmativas en una institución que desarrolla un proceso de EI, pues existen componentes socio- afectivos que se instalan en estos contextos y en los que el docente es promotor o barrera de los mismos (Torres, Lissi, Grau, Salinas, y Silva, 2013). Por ello, se ratifica la importancia de consolidar comunidades de docentes comprometidas con la EI, desde su reconocimiento de la diversidad y de su fuerza de participación en las metas de garantía del derecho a la educación, y con ello, la satisfacción de transitar en un territorio que retroalimenta positivamente sus desempeños y reconoce su lugar, como impulsor de procesos de exaltación del derecho por parte de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Asimismo, los maestros hablan del deseo de tener un mayor empoderamiento, con el fin de poder intervenir en el desarrollo de la propuesta pedagógica de inclusión del Colegio:

...El maestro debe poder hablar con mayor confianza con cada dependencia; el maestro debería estar empoderado en que tiene la posibilidad de interferir, cambiar con su propuesta pedagógica en las cuestiones sociales, además en el PEI se habla de la EI diferente y las propuestas pedagógicas deben ser diferentes, que se salgan de lo convencional y esto tiene que ver con ¿qué hacer en el aula? Con el fin de fortalecerlo atendiendo a que uno puede aportar desde otros espacios, como otras instituciones, y esto debe tener un empoderamiento desde espacios de formación debate, y debe ser una iniciativa de los maestros, con el fin de conocer otras estrategias pedagógicas que obedecen a la inclusión. (Cartografía docentes)

Unido a lo anterior, manifiestan que “sería importante que se pueda discutir qué es la inclusión, a qué nos estamos refiriendo como institución. Existen algunos maestros que desconocen los temas de inclusión y es necesario que todos estemos hablando con el conocimiento amplio de las condiciones” (Cartografía docentes).

Lo expuesto coincide con una necesidad fundante en la EI, imbricada en la formación docente y la participación activa a través de la reflexión en la acción y el desarrollo de conocimiento profesional docente *in situ*. Ya Ferreyra y Blanas (2011) exponen que, en las sociedades del conocimiento, se debe avanzar en la gestión de saberes y de métodos alternativos para asegurar la calidad de la educación, aceptando el desafío de asumir la labor docente como prácticas investigativas.

Según los autores señalados, el reto en dichas prácticas no se deben concretar sólo en abordar la identificación de problemáticas asociadas al logro, ni la resolución de problemas de calidad de la educación, sino también la intención de centrar los esfuerzos en describir situaciones alternativas, alcances y limitaciones de propuestas de desarrollo de la comunidad y acceder a la promoción de toma de decisiones en los campo de la vida escolar e institucional.

A su vez, los enunciados anteriores se relaciona con lo propuesto por Guerrero y Villarán (2013), en cuanto a la definición de que los múltiples sentidos de la EI en el ámbito de América Latina, exhiben expectativas, aspiraciones y necesidades de consolidación en los territorios escolares. Entre ellas se puede destacar la presencia o ausencia de una estructura organizacional clara y un currículo pertinente y adaptado a las escuelas, así como también, la verificación de necesidades como problema o

posibilidad en las acciones que se detonan para la instalación de la cultura escolar en la escuela inclusiva. Es así como este referente de expectativa y necesidad se convierte en posibilidad, y debe ser aporte indiscutible en los lineamientos curriculares para la EI en territorios escolares.

Se cuenta lo que se vive: ¡Hablan los estudiantes!



Fuente: Archivo personal

Con respecto al reconocimiento de espacios y actores, los estudiantes manifiestan que los sentimientos, percepciones y valores involucrados en las dinámicas en una institución educativa, se centran en la confianza, el respeto y la tolerancia, como puentes para relacionarse positivamente con los otros:

...Yo creo que primero va en la confianza que se va construyendo de las dos partes, es decir un vínculo basado en la confianza; después de esto viene el respeto y la tolerancia, porque yo tengo diferentes formas de pensar y el otro también en donde se toleran, esas diferentes formas de pensar. (Cartografía estudiantes, junio de 2016)

Ahora bien, en cuanto al respeto, se da por hecho que éste debe darse desde los entornos familiares

...pues el respeto se da desde los mismos hogares, porque a uno desde chiquito le están enseñando que el respeto por el otro y pues si uno sabe que ya desde la casa le están enseñando, pues uno viene acá y respeta (Cartografía estudiantes).

De igual forma, los estudiantes hablan del respeto como un valor que se reconoce entre todos los actores. También identifican que en general hay una buena comunicación entre los estudiantes, entre los profesores, el rector, de los estudiantes hacia los profesores y de los estudiantes hacia los orientadores, así como con los docentes de apoyo, con la tienda escolar y la biblioteca, con los administrativos y con las familias. Sin embargo, los estudiantes también concluyen que cuando en las aulas regulares hay niños con necesidades educativas especiales, ellos no tienen una comunicación tan fluida con los estudiantes NEEP y prefieren establecer un vínculo con los orientadores.

... yo creo que digamos en unos casos es, porque digamos que por lo menos, en muchos salones en donde hay el tema del autismo, muchos no nos hablamos con ellos, entonces tenemos un vínculo digamos más con Mauricio creo que es... (Cartografía estudiantes)

Si bien no identifican la EI en sí misma como identitaria del Colegio, ni como una línea de acción y de relación, sí la mencionaron durante el diálogo que sostuvieron alrededor del mapa. La integración emerge como un vínculo que se establece entre todos los estudiantes, permitiéndoles reconocer la diferencia del otro y aceptarla, para poder establecer la integración del otro en el aula.

... los vínculos los generamos nosotros los estudiantes ¿no? Porque el colegio es como una segunda sociedad, pues imagínese es como la integración, digamos que, si hay una chica lesbiana, nosotros no la discriminamos, es la forma como se da la integración. (Cartografía estudiantes)

No obstante, los estudiantes reconocen varias relaciones de tensión entre los diferentes actores. Por ejemplo: entre estudiantes regulares y estudiantes NEEP, ya que en algunas ocasiones "...sí, porque nosotros

a veces no tenemos tolerancia con ellos” (Cartografía estudiantes). Mencionan que en algunas ocasiones se presenta tensión entre estudiantes regulares, pero consideran que esta situación es normal dentro de un aula de clase y las relaciones que se establecen con los otros.

De igual manera, reconocen una tensión entre los profesores regulares y los de apoyo; al respecto, así lo manifestó un estudiante: “...entre los profesores, pues yo lo digo porque por ejemplo a la profesora Martha no le gusta que vayan allá. Tal vez por la tensión del trabajo” (Cartografía estudiantes).

Así mismo, los estudiantes manifiestan que se presenta tensión entre los estudiantes y el coordinador académico, como también de ellos hacia el personal de servicios generales, particularmente con los guardas de seguridad. En sus palabras expresan sobre esta tensión, que ésta existe “...de los estudiantes con las personas de seguridad, porque muchos han sido groseros con los vigilantes”(Cartografía estudiantes). Asimismo, reconocieron que hay tensión entre ellos y los profesores, así como entre ellos y los padres de familia, pero no especificaron en qué circunstancias o situaciones se presenta.

Por otra parte, los estudiantes expresan que estas actitudes se repiten con algunos actores externos, por ejemplo, otros colegios; del colegio hacia la zona de tolerancia; también se presenta tensión de los estudiantes hacia los habitantes de calle y recicladores que rodean el colegio. Además, reconocen que hay una tensión con las compañías por la contaminación que éstas generan, manifestando que existe “...con las empresas e industrias, pero no tanto de un tema verbal, sino que a veces hacen mucho ruido”. (Cartografía estudiantes)

Dentro de los resultados o efectos del proyecto de EI, los estudiantes están de acuerdo que entre lo que favorece el aprendizaje de los escolares, hay varios aspectos positivos que les permiten aprender mejor; entre ellos:

- La rotación de salones
- Las instalaciones y el cuidado por conservarlas en buen estado
- Los materiales y recursos tecnológicos
- La biblioteca
- El número de estudiantes por salón
- Los beneficios del almuerzo
- La cafetería

No obstante, los estudiantes mencionan que hay otras situaciones que también favorecen el aprendizaje, como “...los saludos, por ejemplo, cuando llegas al Colegio y te saludan eso es la educación”, “los talleres de apoyo”, “el carnaval por la vida”, “los profesores, porque ellos son los que nos dan la sabiduría, el saber y la enseñanza”, “la metodología de enseñanza que utilizan los profesores” (Cartografía estudiantes). Igualmente, los estudiantes reconocen que el trabajo que hacen los docentes desde la dirección de grupo, también favorece el aprendizaje de ellos, “...pero en grado noveno los profesores que son directores de grupo se interesan mucho por los estudiantes, no académicamente sino ya en la convivencia se interesan tanto por lo que hacemos”. (Cartografía estudiantes)

Adicionalmente, ellos registran que la buena convivencia que hay en la Institución aporta a sus procesos de aprendizaje:

...la convivencia de la Institución es bien, excelente; comparada con otros colegios, es mejor, buena convivencia. Yo creo que los profesores y directivos nos han enseñado el método del diálogo y las nuevas generaciones han ido aprendiendo que es importante dialogar, antes de llegar a un conflicto mayor”. (Cartografía estudiantes)

Finalmente, los estudiantes admiten que la presencia de los niños con necesidades educativas especiales genera aprendizaje frente a la tolerancia, así como la diversidad de género y de cultura; en sus términos indican: “...yo opino que los mismos estudiantes, porque ellos ya traen vivencias y nos enseñan valores como el respeto a la diferencia y la tolerancia”. (Cartografía estudiantes)

Sin embargo, insinúan que existen cosas por mejorar en la institución educativa. Al respecto expresaron sus deseos sobre las cosas por mejorar en ella y señalaron:

- “Las salidas pedagógicas son importantes porque hemos salido a visitar lugares importantes; el año pasado fuimos a las cuevas y hemos aprendido cosas interesantes”;
- “...tienen que mejorar un poquito la cafetería, porque venden mucho paquete y muchas gaseosas”;
- “...la comida caliente”;
- “...a mí personalmente me gustaría tener pues una jornada continua y pues con un piso más pues sería mejor”;

- “...ampliación del colegio, construir otro piso”;
 - “...el descanso; mejorar los espacios de recreación y deporte”, y
 - “...es necesario las reuniones de los miércoles, que ya no se hacen”.
- (Cartografía estudiantes)

Finalmente, los estudiantes mencionaron que las relaciones que se dan entre ellos y la escuela son principalmente: la confianza, porque en algunas ocasiones se sienten mejor hablando con sus profesores o compañeros que con sus padres; la tolerancia, porque han aprendido a reconocer al otro con sus diferencias y lo han aceptado; y el respeto, porque es lo que desde la casa les han fomentado y en el Colegio lo viven a diario.

Comprendiendo la experiencia



Fuente: Archivo personal

Las narrativas construidas anteriormente, dan cuenta de una serie de componentes que han permitido el desarrollo de un PEI con enfoque de educación inclusiva. Es claro, que en su conjunto la Institución Educativa Distrital Colegio República Bolivariana de Venezuela, asume la **EI** como un proceso que permite reducir al máximo las barreras de aprendizaje de los estudiantes, al garantizar la concurrencia de las cuatro características del derecho a la educación, así como flexibilizar el currículo de tal forma que todos los estudiantes accedan a aprendizajes comunes y con ello, promover su participación en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje.

Lo anterior significa, que estamos afincados en un enfoque de aprendizajes diferenciales y del derecho. Así mismo, asumimos que la EI es un proceso que ubica, al niño, la niña, al adolescente y al joven como sujetos de derecho, en el centro de las preocupaciones de la Institución y de los grupos sociales que atiende. Es así como podemos argumentar, que los procesos de atención flexibles y diferenciales son para todos los educandos que asisten a la escuela; no obstante, la experiencia señala que, por principio de equidad, los alcances y limitaciones se han referido a la especial atención que se tiene a los niños y jóvenes con discapacidad, por su condición de ser sistemáticamente marginados del derecho a educarse y por tener resultados amplios sobre la atención a este grupo poblacional. No obstante, por los resultados obtenidos, de manera tangencial se puede constatar que el desarrollo de los niños con necesidades especiales de aprendizaje, permanentes y transitorias conlleva el desarrollo de los demás estudiantes con quienes conviven, especialmente en el sentido ético y humano.

Efectivamente no significa que en la filosofía institucional no se observe el derecho de todos a la educación, sino que está claro que los avances en atención a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad, nos permite tener voz en las transformaciones curriculares y de prácticas educativas, que pueden ser sujeto de adopción, si no de manera exegética, sí modificadas, por parte de instituciones que tengan iniciativas de desarrollar ambientes inclusivos en sus aulas, orientar en el centro de sus preocupaciones la educación para todos y allanar caminos para la flexibilización y estructuración curricular, con sujeción a la atención de necesidades educativas de sus estudiantes.

La Institución se declara una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, por cuanto en ella son importantes la enseñanza, el aprendizaje, los logros, el bienestar de los estudiantes y los ajustes razonables, para que todos accedan a una formación en todas las dimensiones del desarrollo humano. Esto se argumenta desde la evidencia de ser institución que desarrolla aprendizajes comunes, promueve el acceso al conocimiento de todos y además favorece la formación en valores de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

Como carácter distintivo, la Institución tiene el ofrecer y ampliar oportunidades a aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han tenido barreras para el aprendizaje y la participación, haciendo las transformaciones curriculares necesarias, fundamento que incluye

prácticas contextuales, flexibilizaciones en las formas de enseñanza y en las formas de evaluar aprendizajes, así como los avances en materia de logros, desarrollos y desempeños no sólo de los estudiantes, también de las prácticas educativas en sí mismas.

Lo enunciado anteriormente cobra fuerza cuando se establece, que para que una propuesta de **EI** se traduzca en acciones afirmativas y de materialización del derecho de todos a educarse, dicha propuesta debe permear toda la vida escolar, esto es, impactar la vida de la comunidad en todos los aspectos, convirtiéndose en una planificación, acción y gestión de quienes tienen a cargo la responsabilidad de dar vida a la Institución. Asumiendo el currículo como un conjunto de fundamentos que dan cuerpo a esa vida en lo material, epistemológico, filosófico y en las prácticas educativas, la **EI** se manifiesta en la institución escolar como el elemento clave para configurar un ambiente libre de segregación, activo en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de los niños y los jóvenes, cualquiera que sea su condición y/o situación.

Si bien el Colegio ha atravesado por enfoques integrativos, compensatorios, acciones y materiales adicionales para el desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de atención a necesidades educativas centradas en la discapacidad, su orientación actual es conquistar un enfoque alternativo en el que las políticas institucionales, acciones y regulaciones curriculares que impactan y dan vida a la institución, sean consideradas en complejidad y así mismo se atienda a todos los estudiantes que puedan experimentar presiones de exclusión. Es bien sabido por la comunidad, que las situaciones psico-sociales que viven muchos de los niños y los jóvenes en el territorio, aunque han sido atendidas, deben ser traducidas en acciones afirmativas de educación para todos.

Es un reto enorme materializar el tránsito a una educación para todos, pues cuestiona las prácticas y el uso de todos los recursos y apoyos disponibles; no obstante, frente a este reto es importante reconocer que los avances en materia de transformación de prácticas educativas, la flexibilización del currículo, un sistema de evaluación institucional reflexionado sobre la inclusión de desempeños alternativos en el aprendizaje, dar vida a acciones escolares en las que se garantiza la participación efectiva de todos los estudiantes y padres de familia, se convierten en este Colegio, en un insumo poderoso a la hora de avanzar hacia otros lugares de educación para todos.

Somos una Institución que aprende permanentemente. Toda acción, actividad y práctica educativa mueve la Institución, le da vida y así mismo esclarece caminos alternativos para mejorar en el día a día la calidad de la educación, en especial en el componente referido a avanzar en transformar las prácticas educativas que en general potencien el aprendizaje de todos, con ampliación de oportunidades a partir de la constitución de ambientes con significado para los estudiantes, con visión de ser un colegio que se posiciona como escenario de garantía de derecho a la educación y con él, la garantía de todos los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a vivir en libertad.

La sistematización de la experiencia, nos llevó a detectar los alcances y limitaciones que tiene el Colegio en su cultura escolar, en tanto institución con enfoque de EI, y con ello, es posible comprender los aspectos relevantes que mueven la experiencia y sobre los que hay que referir avances pero también oportunidades de fortalecimiento, pues se comprende que contando el tiempo de experiencia, son muchos los recorridos y caminos por avanzar en la consolidación de un proyecto educativo de acceso al aprendizaje y formación para todos.

El colegio República Bolivariana de Venezuela se consolida como una institución que garantiza en mayor medida el derecho a la educación, en tanto posibilita el acceso y permanencia de sus estudiantes en el ambiente escolar, dota de los apoyos necesarios para que todos los niños, en especial aquellos que han sido sistemáticamente marginados, puedan ampliar sus capacidades de aprendizaje y participación. Al mismo tiempo, estructura la vida y cultura escolar desde un proyecto curricular flexible y adaptado a atender las necesidades de los educandos.

Este componente de garantía de las 4A, podrá fortalecerse cuando a través de la aplicación de la política pública, en nuestra entidad territorial haya un compromiso en tres acciones que son: reestructuración del parámetro de cobertura con el propósito de disminuir el número de estudiantes por curso; ampliación de recursos financieros en el fondo de servicios educativos (FSE = presupuesto anual del Colegio) para apoyar iniciativas de educación inclusiva; por último, fortalecimiento de recursos de tecnologías de la información y la comunicación para la incorporación exhaustiva de acciones de comunicación aumentativa y alternativa en la Institución. Así mismo, internamente nos comprometimos a desarrollar los Planes de Ajustes Razonables (PIARs) para cada estudiante que se detecte con barreras de aprendizajes, con el objetivo de facilitar y mediar más efectivamente en su formación.

Avanzar en la eliminación de todas las barreras de aprendizaje para los estudiantes en general, es uno de los componentes a abordar en nuestra Institución, por cuanto hemos referido que se han reducido al máximo, pero aún persisten algunas de índole social, cultural, material, pero sobre todo de orden educativo, que merecen ser abordadas. Para ello se requiere restablecer el derecho supremo a una educación de mayor calidad para los estudiantes, con base en la identificación de dichas barreras. Es claro que las expectativas de mejoramiento, que exponen especial los niños y los padres de familia, para todos quienes estamos comprometidos en este proyecto, se convierten en mensajes inequívocos acerca de las sutiles barreras que aún persisten en nuestro escenario educativo; nuestro compromiso entonces, es avanzar en su eliminación, así como en su transformación en oportunidades visibles y acciones afirmativas, en cuanto al derecho a un ambiente de aprendizaje de calidad.

El Colegio da cuenta de los alcances significativos trazados en los apoyos, considerados por nosotros como el puente que articula la relación ampliación de las capacidades-aumento de las oportunidades. Con ello, es posible entender que una ventaja enorme de la Institución es contar con un equipo humano nutrido, no solo en número, sino en cualidades transdisciplinarias en las que se apoya la diversificación, adaptación y flexibilización del currículo. No obstante, hemos de reconocer que aún se requiere avanzar en la articulación más precisa docente de apoyo-docente de aula regular, así como en la ampliación de los ajustes razonables para todos los educandos de la escuela. Este alcance, combinado con la garantía de las 4A y la eliminación de las barreras de aprendizaje, así sean sutiles, instaladas en la Institución, posibilitará la transición hacia una EI con enfoque de educación para todos.

Aumentar las oportunidades a través de prácticas de enseñanza basadas en el diseño universal de aprendizajes, es un compromiso actual y de fortalecimiento constante por parte del equipo de profesores de la Institución. Se trata de avanzar en los siguientes tres elementos:

- A fin de cumplir con el propósito acordado de proporcionar formas alternativas de percibir la información, el currículo y con él los docentes, deben privilegiar aquellas mediaciones que permitan el acceso al conocimiento para todos en igualdad de derecho, con los debidos ajustes acorde con sus capacidades. Este primer paso aumenta las oportunidades de participación.

- En cuanto al principio de brindar diferentes medios de acción y de expresión, el compromiso se centra en valorar todas las formas posibles de evaluar aquello que los educandos aprenden, pero también valorar sus niveles de desempeño diferenciales de acuerdo con sus capacidades.
- No menos importante, se orienta a garantizar distintas formas de motivación e implicación de los estudiantes, en concordancia con sus intereses y capacidades de participación en las prácticas educativas. Aquí cobra fuerza la comunicación aumentativa y alternativa como mediación, pues hay que comprender que cuando una institución amplía las oportunidades de comunicación, la interacción se ve favorecida, en tanto los estudiantes manifiestan todas sus expectativas frente al aprendizaje y la participación y se involucran de manera directa en ellas.
- El diseño universal de aprendizajes disminuye las barreras impuestas por la cultura escolar y coloca como desafío a nuestra Institución, el proporcionar ambientes con significado en el desarrollo de los niños y los jóvenes. Así como proveer experiencias que satisfagan sus necesidades e intereses, con propuestas educativas que atiendan la diversidad de capacidades de aprender y participar que hay en las aulas de clase.

La relación imbricada de los anteriores componentes, permite los avances en EI y ello es posible, cuando los docentes se constituyen en aprendices, se arriesgan a colocar en el seno de sus prácticas educativas y de enseñanza las innovaciones, desarrollan conocimiento profesional y sus reflexiones transitan, sin negarlas, desde las preguntas acerca de qué enseñar, cómo enseñar, por qué enseñar lo que se enseña, a cuestionamientos sobre el para qué enseñar lo que se enseña y preferentemente a quién van dirigidas las prácticas de enseñanza. Es posible reseñar aquello como un acto político de la práctica docente, en el que se permean ideologías y filosofías en torno al compromiso claro y contundente, de hacer de la educación un derecho para todos.

El conocimiento que se tiene en el Colegio, acerca de las vías para garantizar la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes es amplio y dio lugar a generar una propuesta como lineamientos curriculares para la EI que pueda ser aplicada en colegios públicos de la ciudad capital, pues sus condiciones de institucionalidad pedagógica y

curricular son similares y la comunicación de estas ideas pueden tener eco en ellas.

Esta propuesta, va orientada hacia el reconocimiento de las capacidades de aprendizaje diferencial, pero también está dirigida a dotar de insumos a las instituciones para que emprendan proyectos de educación, que eliminen las barreras que se imponen a los niños niñas, adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad. Consideramos que esta propuesta funge como detonante de un primer paso, al abrir la puerta a aquellos sistemáticamente marginados de la educación y con ello materializar proyectos de educación para todos.

Si bien los lineamientos están centrados en verificar los ajustes razonables para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con limitaciones en su aprendizaje y capacidades de participación, su implementación se expone como el primer paso para avanzar en la garantía del derecho a la educación para todos, y proporcionar las oportunidades suficientes de ampliación de las capacidades de todos quienes asisten a la escuela como escenario de desarrollo.

Conclusiones

La comunidad de aprendizaje del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED, participa en un proyecto institucional de educación inclusiva (**EI**) mediante el cual, contribuye a reducir las barreras de aprendizaje impuestas sistemáticamente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad, con especial referencia a déficit cognitivo y autismo.

Los niños gozan del reconocimiento de sus capacidades diferenciales de aprendizaje, al tiempo que la Institución les aporta oportunidades instaladas en ambientes de aula regular, en las que el trabajo cooperativo y la relación entre pares, favorece la participación de todos en su desarrollo. Aceptando su interés en atender las necesidades de los niños en condiciones de discapacidad, la institución también atiende las necesidades de carácter transitorio por situaciones sociales y culturales, a partir de lo cual estará en capacidad, en un futuro cercano, de erigir un proyecto de educación para todos, enmarcado en el enfoque del derecho y los aprendizajes diferenciales.

A partir de la revisión de los textos jurídicos que orientan la política pública en **EI**, es posible afirmar, que se trata de textos prescriptivos en los cuales se señalan con precisión las obligaciones del Estado y con el de las instituciones, servidores públicos, docentes, padres de familia y comunidad en general, acerca de garantizar cada vez más la inclusión de los niños y jóvenes en condición de discapacidad en ambientes de formación y educación. No obstante, lo anterior, en ellos no determinan las vías, formas, estrategias y canales de acción para conquistar que todas las instituciones educativas públicas y privadas, se conviertan en territorios garantes del derecho a la educación de los niños, independiente de su condición y/o situación. Sólo en el decreto 1421 de 2017 se esbozan algunas orientaciones estratégicas para dar cumplimiento a este encargo estatal, de garantía de realización del derecho a la educación.

En tal contexto, cobra importancia diseñar una propuesta de lineamientos curriculares para la adopción de la **EI**, por cuanto se convierte en un instrumento documental que actúa como mediación entre las propuestas de la normatividad vigente y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional para la atención educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad. Esto, debido a que en ella es posible ofrecer marcos conceptuales y metodológicos de referencia, con capacidad para orientar a las comunidades de aprendizaje que se movilizan tímidamente a desarrollar proyectos de esta naturaleza, así como también, motivar a aquellas que aún están lejos de agenciar y gestionar este tipo de procesos conducentes a garantizar una educación en la que no existan barreras de aprendizaje para los educandos.

Gracias a la sistematización de la experiencia de un proyecto de **EI** llevada a cabo en esta investigación, fue posible identificar los alcances y limitaciones que tiene un proyecto de esta naturaleza en el sector público, sin duda sirve de insumo para sentar bases de acción en el mismo proyecto tanto en otros similares.

Dichos alcances se pueden sintetizar en:

Definir una concepción de **EI** como proceso comunitario y acto político, que reducen al máximo las barreras impuestas a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para acceder a su aprendizaje y participar activamente en su desarrollo y el de las comunidades que integran. Así mismo, esta concepción permite reconocer las capacidades diferenciales de aprendizaje de los niños, eliminando con ello la concepción de carencia instalada en el concepto de discapacidad, transformándola en potencialidad, a través de la oferta de oportunidades claras y precisas para las ampliaciones de estas capacidades en el desarrollo humano.

Es importante reconocer que el Colegio República Bolivariana de Venezuela es una escuela inclusiva, en tanto dota de oportunidades a todos los niños para la expansión de sus capacidades y reconoce la diversidad de formas de aprender, de sentir, de estar y de conocer. Con lo anterior, se consolida como escenario garante del derecho a la educación independiente de las condiciones y situaciones de la población escolar.

Para lograrlo, se ha comprendido que el currículo es un todo un tejido complejo pero orientador que da vida a las prácticas educativas y se las dinamiza como punto de partida para transformar la enseñanza, mediante la flexibilización de planes, estrategias, sistemas de evaluación de aprendizajes y con ello, avanzar en el Diseño Universal de Aprendizajes, basado en procesos de integración curricular y aprendizaje cooperativo.

A su vez, las limitaciones se concentran en el déficit o carencia de aspectos reconocidos a través de dicha sistematización, se encontró que es esencial y vital para su implementación:

- Participación de la familia, como factor determinante para el desarrollo de un proyecto de esta naturaleza en el sector público.
- Formación docente in situ, a partir de la asignación de tiempos específicos para el desarrollo de acciones educativas e investigaciones, como necesidad imperativa.
- Ampliación de recursos materiales y financieros que apoyen la diversificación curricular.
- Acompañamiento directo del nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito en procesos tendientes a compartir la información.
- Establecimiento de redes de aprendizaje con instituciones que tienen procesos con EI.
- Docentes de apoyo que permitan superar las barreras comunicativas de los logros en materia de educación inclusiva para Bogotá y avanzar en la elaboración de materiales educativos adecuados a las capacidades diferenciales de los estudiantes.

A partir de los resultados de esta sistematización, fue posible elaborar una propuesta de Lineamientos curriculares para la adopción de la EI en colegio públicos de Bogotá, como documento que orienta a partir de seis secciones que incluyen lo conceptual, lo filosófico, lo normativo, orientaciones para elaborar planes y proyectos, así como definir metodologías para desarrollar los planes individuales de ajustes

razonables (PIAR), como encargo urgente de todas las instituciones educativas que detecten o tengan en sus comunidades niños, niñas, adolescentes y jóvenes con algún tipo de capacidad diferencial en su aprendizaje.

Aportes

El aporte más importante de la investigación consiste en aceptar y asumir que la **EI** es un proceso que permite reconstruir tejido social a partir del reconocimiento de la diversidad, la expansión de las capacidades de los niños en su desarrollo y la ampliación de oportunidades de participación de los integrantes de la comunidad de aprendizaje, en la determinación de los rumbos de la vida institucional. Un elemento emergente clave en un proceso de **EI** es que favorece notablemente la convivencia armónica, pues se instalan valores de solidaridad, respeto, aceptación de la diferencia y reconocimiento de lo diverso en las formas de estar y SER en el mundo en la cultura escolar.

Los lineamientos curriculares propuestos, constituyen una hoja de ruta inicial que puede ser asumida en contexto para ayudar a constituir comunidades de aprendizaje garantes del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sector público de la ciudad capital donde aún queda mucho trecho por avanzar en la asunción de la escuela sin barreras para el aprendizaje de todos.

Recomendaciones

La posibilidad de haber llevado a cabo la sistematización de esta experiencia del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, para construir la posibilidad de incluir a niños y jóvenes en procesos formales de educación para contribuir a su desarrollo humano integral, sin distingo de sus características ni condiciones, dando así cumplimiento a lo propuesto en el sentido de realización de sus derechos, permitió evidenciar varios elementos que caracterizan dicho proceso, pero además, una serie de aspectos que se constituyen en requerimientos para lograrlo.

Ello permite generar, con la debida modestia, una serie de recomendaciones que pueden contribuir a implementar un proceso análogo pero contextual, en otras instituciones educativas interesadas en llevarlo a cabo. Entre ellas se destacan las siguientes:

- En la formación docente inicial y post-gradual, se debe incluir un eje transversal en educación para la diversidad, en tanto provee a los docentes en formación una serie de elementos conceptuales, de reflexión didáctica y de aproximación práctica específica, para atender la diversidad de formas de aprendizaje y participación de los niños en la escuela. En tal sentido, es recomendable además de dicha inclusión, que dichos currículos, no sean organizados por asignaturas, sino en **EI** educación para la diversidad y estrategias de diseño universal del aprendizaje.
- Por otra parte, se recomienda consolidar redes de instituciones que hacen **EI** en el Distrito Capital, en cabeza de la Secretaría de Educación del Distrito, en las que sea posible compartir saberes, experiencias, logros y limitaciones en proceso educativos para la diversidad, pues con ello se garantiza la formación de comunidades de aprendizaje más amplias y consolidación de teorías educativas en el campo.
- Así mismo, crear alianzas de cooperación entre las universidades, institutos de investigación, organizaciones no gubernamentales y la Secretaría de Educación con el objeto de iniciativas de instalación y adopción de la **EI** en las instituciones educativas públicas de Bogotá, a través de proyectos de acción e investigación.
- Crear bolsas de financiación en alguna modalidad de inversión, asignados como recursos propios de destinación específica a los fondos de servicios educativos de las instituciones públicas de Bogotá para el desarrollo de propuestas de investigación-acción en **EI**.

De igual manera, se recomienda que la Secretaría de Educación del Distrito Capital someta esta propuesta de lineamientos curriculares para la **EI** en Bogotá a una prueba piloto, con el fin de que luego de haberla validado ampliamente para la ciudad capital, a través de la serie de técnicas y lineamientos de la SED, publique y comunique gratuitamente este documento a todas las instituciones públicas del Distrito Capital, de modo que se asuma como propuesta de consolidación de proyectos institucionales de **EI** para dar cumplimiento a las obligaciones de las entidades territoriales en esta materia.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: *Superando los límites. Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada. Vol. 38, No. 1, pp. 5-16.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No. 2, pp.23- 42.
- Aguilar, L. F. (1992). La hgechura de las políticas. México: Miguel angel Porrúa.
- Ainscow y Miles. (2008). *Por una eduación para todos que sea inclusiva. Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada. pp. 17-44.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). Recorriendo Los Mártires. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación. Tomado de: <http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Recorriendo%20%20LOS%20MARTIRES.pdf>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). Decreto 470. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recueprado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). Decreto 330. Bogotá: Secretaría General. Alcaldía Mayor de Bogotá. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Observatorio%20Acceso%20y%20Permanencia/2017/Normatividad/Decreto_330_de_2008_SED.pdf.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). Política de Infancia y adolescencia en Bogotá, 2011-2021. Bogotá: Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia - CODIA- Tomado de: [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementacion_politicas_sociales/\(06012016\)_Politica_de_infancia_y_adolescencia.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementacion_politicas_sociales/(06012016)_Politica_de_infancia_y_adolescencia.pdf).
- Almeida, M. y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista educación inclusiva*. Vol. 2, No. 2. pp. 15-26. Recuperado de: www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf

- Amador, J. y Olarte, J. (2012). Trayectorias de la inclusión. Sujetos, derechos y educación en Bogotá. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Aristimuño, A. (2011). La inclusión como objetivo en el fracaso escolar en la Secundaria Básica de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No. 2, pp. 59-81.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién?. La modificación del concepto de fracaso. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 9, No. 1, pp. 109-124.
- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son Para Todos. Siglo Cero. Vol. 27, No. 2, pp. 25- 34 Recuperado de: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Aronson, E. (1997). The jigsaw classroom. New York: Longman.
- Badia i corbella. (2009). Hacia una educación inclusiva: el caso de los alumnos con parálisis cerebral. Salamanca: Memorias del III Congreso. pp. 1-12 “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca.
- Badilla, E. (2009). Diseño Curricular. Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 9, No. 2, pp. 1 – 13. Tomado de: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Dise%C3%B1o%20Curricular%20De%20la%20Integraci%C3%B3n%20a%20la%20Complejidad%20-%20Badilla.pdf>
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton, Discapacidad y Sociedad. pp. 59-76. Madrid: Morata.
- Barragan, D. (2014). La cartografía social pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario educativo* (64), pp. 127- 141.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*. Vol. 20, No. 1, pp. 13 - 31. Tomado de: <https://search.proquest.com/openview/2321cc54432294c9a04490da8975ffdc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>
- Baute, M. I. (2011). Sistematización de uan experiencia pedagógica: La formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*. Vol. XVI, No. 1, pp. 36-49.
- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic*. New York: Teachers College Press.
- Beane, J. (2005). *La integración del Curriculum: El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Bernechea, M. (1994). La sistematización como producción de

- conocimientos. La Piragua No. 9, pp. 1-10. Tomado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033275.pdf>
- Biblioteca Virtual Antinea. *Antecedentes Históricos de la teoría Curricular*. Obtenido de Antecedentes Históricos de la teoría Curricular. Tomado de: <http://bibliotecavirtualantinea.blogspot.com.co/2015/02/antecedentes-historicos-de-la-teoria.html>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 3, pp. 1-15. Tomado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Mas allá del dilema de los metodos. Bogota: Universidad de los Andes.
- Brito, J. y Mansilla, J. (2013). Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 7, No. 2, pp. 95-113.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación exitosa. una mirada desde la experiencia práctica. *Revista educación inclusiva*. Vol. 1, pp. 77-89.
- Carvajal, J. (2005). *Territorio y Cartografía social*. Popayán: Asociación de Proyectos Comunitarios.
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)-Educación*. Barcelona: Crítica.
- Cohen, G. (1996). ¿Igualdad de qué? Sobre el Binestar, los bienes y las Capacidades. En M. N. Sen, La calidad de Vida pp. 27-53. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Coincaud, C. y Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las practicas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista RUEDES*. Año 2, No. 3, pp. 18-39.
- Colegio República Bolivariana de Venezuela. (2008). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.: Colegio República Bolivariana de Venezuela.
- Colegio República Bolivariana de Venezuela. (2014). *Estructuración curricular institucional*. Bogotá.: Colegio República Bolivariana de Venezuela.
- Colegio República Bolivariana de Venezuela, IED. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Edición de circulación interna. Colegio República Bolivariana de Venezuela, IED.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en America Latina y el Caribe*. Washington: CLADE-CEJIL.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361. Bogotá: Secretaría del Senado de la República de Colombia. Tomado de: <http://www>

- secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html.
- Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715*. Bogotá: Congreso de la República. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf.
- Congreso de La República de Colombia. (2002). *Ley 762 por la cual se aprueba la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Bogotá: Diario Oficial 44.889 Tomado de: <https://www.minsalud.gov.co>.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá: Diario Oficial 47.427 Tomado de: www.mincit.gov.co.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley estatutaria 1618*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/banco_of_erentes/2013/2012%20LEY%201618%20Derechos%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf.
- Corbin, A. (2004). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*. Vol. 4, No. 2, pp. 79-95.
- Cuomo, N. e Imola, A. (2008). Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista educación inclusiva*. No. 1, pp. 49-58.
- Da-Silva, T. (1999). *documentos de identidade*. Bello Horizonte: Auténtica.
- Denzin, N. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- Defensoría del Pueblo. (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: Una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del Derecho a la Educación*. Bogotá: Serie Estudios Especiales DESC -Defensoría del Pueblo.
- Departamento Nacional de Planeación. (1995). *Política de prevención y atención a la discapacidad*. Bogotá.: Departamento Nacional de Planeación. Tomado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/2761.pdf>.
- Departamento Nacional de Planeación. (2004). *Política Pública Nacional de Discapacidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Tomado de: file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/05_

- conpes_80_politiicaDiscap2004% 20(1).pdf.
- Díaz_Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díez, J. (2012). Cartografía Social: Investigación e intervención desde las ciencias sociales, Métodos y Experiencias de aplicación. Patagonia: Universidad de La Patagonia.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, No. 1, pp. 187 – 210.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5 No. 2, pp. 153-170.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* No. 12, pp. 26-46.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Engler, V. (29 de Octubre de 2012). Los espacios están llenos de poder, son un producto de las relaciones sociales. *Diario*, pág. 12. Tomado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-206595-2012-10-29.html>
- Escudero, J. (1999). Diseño, Desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y Neoliberalismo*. Bogotá: UNIBIBLOS - Universidad Nacional de Colombia.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Brussels: UNESCO.
- Feinman, J. (30 de junio de 2011). Filosofía aquí y ahora. Buenos Aires, Argentina. Fernández, J. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo? *Contextos educativos*. pp- 135-145.
- Fernández, J. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No. 2, pp. 43-58.
- Ferreira y Blanas. (2011). La investigación educativa: Un compromiso ético para la promoción de la calidad de vida y el Respeto por la Dignidad Humana. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. vol 9 no 2, 45-60.

- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*. Vol. 21, No. 2, pp. 157-169.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*. Vol. 7, No. 2, pp. 27-36.
- Florido, H. (2018). Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial. En O. L. (Compiladores), *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. pp. 49 – 68; 244. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fortoul, B. y Fierro, C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionar el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, No. 2, pp. 101-119.
- Freire, P. (2005). *La Pedagogía del Oprimido*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Fresquet, J. (20 de Enero de 2015). *log Medicina, Hl storia y Sociedad. Universidad de Valencia. Obtenido de log Medicina, Historia y Sociedad. Universidad de Valencia*. Tomado de <http://historiadelamedicina.wordpress.com/2015/01/20/edouard-seguin-1812-1880-y-la-ensenanza-de-los-ninos-con-retraso-mental/>
- Fundación Compartir y Fundación Saldarriaga Concha. (2014). *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*. Bogotá: Fundación Compartir y Fundación Saldarriaga Concha.
- Gadamer, H.-G. (1984). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En H.-G. Gadamer, *Verdad y Método*. pp. 461-486. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- García, C. (2005). *La cartografía social en la práctica*. Bogotá: ENDA. Proyecto Barrios del Mundo.
- García, J. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón* Vol. 60, No. 4, pp. 89-105.
- García, V. (2005). Análisis de las barreras de aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. *Revista de dirección, organización y administración de empresas*. Vol. 31, pp. 46-63.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.
- Goetz, J. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Gough, I. (2008). *El enfoque de las Capacidades de M. Nussbaum: Un analisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global No

100. CIP-Ecosocial/ICARIA.
- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de proceso y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. *Quadernsannimacio.net*. 16, pp. 1 – 12. Tomado de: www.quadernsannimacio/ANTERIORES/diciseis/artz-practicas-exclusivas.pdf
- Guerrero, L. y Villarán, V. (2013). Currículo e inclusión en la Región Andina de América Latina. En R. O. Juan Carlos Tedesco, *Porqué Importa hoy le debate curricular*. pp. 1-19. Ginebra: UNESCO.
- Guix, M. (2003). Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo. En S. Aránega, *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendiendo académico*. pp. 73-79. Barcelona: Graó.
- Herrera, J. (2004). *La cartografía Social*. Bogotá: IDEP. Mimeo.
- Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. Bogotá: Magisterio.
- Izuzquiza, D. (2002). La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para los alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*. No. 7, pp. 247-259.
- Jara, O. (1998). El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. *Seminario Latinoamericano de sistematización de prácticas de animación socio cultural y participación ciudadana en América Latina*. pp. 1-10. Medellín: Universidad Luis Amigó.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Seminario ASOCAM: *Agricultura sostenible campesina de montaña*. pp. 1-7. Cochabamba: Intercooperation.
- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano: Una aproximación histórica. *Piragua* No. 23, pp. 7-16.
- Jurado, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. *Revista educación inclusiva* Vol. 2, No. 2. pp. 1-14. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011803.pdf>
- Lago, J.; Pujolás, P.; Riera, G.; y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 9, No. 2, pp. 73-90.

- Marín, J. (2012). *La investigación en educación y pedagogía; sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Martín, M. (2004). *La producción social de la comunicación*. Ponencias y resúmenes. pp. 1-12. Bogotá: Universidad Javeriana. Tomado de: <http://www.javeriana.edu.co/signoyp/pdf/0905.pdf>
- Martín-Serrano, M. (1986). *La producción social de la comunicación*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente y Editorial Félix Varela.
- Martínez, A. y Gómez, L. (2012). O Caso Víctor De Aveyron E Os Nenos Salvaxes, Santiago de Compostela. *Revista Maremagnum Autismo Galicia* No. 16, pp. 5 - 66. Tomado de: http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com_joomdoc&task=doc_download&gid=125&Itemid=76&lang=gl
- Martínez, A.; Noguera, C.; y Castro, J. (1994). *Curriculo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Massey, D. (26 de Junio de 2012). *Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*. Tomado de Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona: <http://www.cccb.org/es/multimedia/videos/espacio-lugar-y-politica-en-el-momento-actual/211471>
- Maya, A. (1996). *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, Cómo organizarlo y dirigirlo, Cómo evaluarlo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis*. Vol. 11, No. 1, pp. 83 - 118. Tomado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v11n1/1870-2333-polis-11-01-00083.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994a). Decreto 1860. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de : https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_.pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994b). Ley 115 General de Educación. Bogotá: Ministerio de educación Nacional. Tomado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 2082. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_.pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 2565. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_.pdf.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf-decreto_366_febrero_9_2009.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá: Publicación Convenio MEN-OEI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Decreto 1421. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de : <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017c). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80860.html>. Consultado julio de 2017. A partir de www.mineduacion.gov.co.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá.: Universidad de Los Andes.
- Moreno, M. (2013). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. .
- National Council for Especial Education. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Dublín: ICEP EUROPE.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2002). *Women and Human Development: The capabilities Approach*. New York: CUP.
- O'Hanlon, C. (2011). *Inclusión educacional como investigación-acción. Un discurso interpretativo*. Bogota: Magisterio.
- OEA. (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*.

- Guatemala: Tomado de: apw.cancilleria.gov.co.
- Okuda, C. G. (2005). Métodos de investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol XXXIV No 1, 118-124.
- ONU. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York y Ginebra: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Tomado de: www.ohchr.org.
- ONU. (2008). *Covención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York y Ginebra: Unidas Naciones.
- Ordóñez, C. (2006). Currículo: La Necesidad y la Forma de Cambiar. II encuentro Pedagógico Ecuatoriano p. 11. Manta: *II encuentro Pedagógico Ecuatoriano*.
- OREALC-UNESCO. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina con base en el TERCE*. Santiago: OREALC.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos .
- Ortiz, E. (2006). Retos y perspectivas del Currículo integrado. *Cuadernos de Investigación en la Educación*. No. 21, pp. 33-56.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la Investigación Cualitativa*. Bogotá: Uniandes.
- Parra y García. (2010). *Didáctica e innovación Curricular*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Parra, C. (2013). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 5, No.1, pp. 139-150.
- Pastor, Sánchez y Zubillaga. (2013). *Diseño Universal de Aprendizajes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Peña, B. (2009). La Medición del Binestar Social: una revisión crítica. *Revista de Estudios de Economía Aplicada*. Vol. 27, No. 2, pp. 299-324.
- Peñaherrera y Cobos. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de investigación - acción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No. 2, pp. 121- 132.
- Pérez, L. E. (2007). Desarrollo, derechos sociales y políticas públicas. En R. U. Luis Eduardo Pérez Murcia, Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derecho y políticas públicas. (págs. 73-129). Bogotá: Ediciones Antropos.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Bogotá: Magisterio.
- Presidencia de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. Tomado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/>

- Documents/Constitucion- Politica-Colombia.pdf.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico: Un enfoque socio-crítico. *Hallazgos*. Vol. 9, No. 18, pp. 79-96.
- Ramal, A. (2003). *Enseñando a pensar, incitando a actuar*. Sao Paulo: Educar para transformar.
- Rambla, X.; Ferrer, F.; Tarabini, A.; y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: Un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*. Vol. 38, pp. 81-96.
- Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. (2009). Una comunidad escolar que lucha por la calidad, la equidad, la convivencia y su integración en la era del conocimiento. México: Disponible en: <http://www.convivenciaescolar.net>.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *Revista Iberioamerica de Educación*. pp. 1-10. Tomado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, No.2, pp. 133-149.
- Rosato, A. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*. No. 39, pp. 87-105.
- Roth, A.-N. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima - Perú. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*. Vol. 10, No. 2, pp. 115-133.
- Sánchez, S. (1999). Investigación educativa, el enfoque epistemológico. En S. S. Jean Claude Combessie, *Investigación educativa e innovación* p. 223. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- San Martín, C. (2011). ¿Dónde y cómo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, No. 2, pp. 171-187.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del SUR*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Secretaría de Educación de Bogotá. (2004). Plan sectorial de educación: Bogotá uan gran escuela. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/plan_sectorial_2004_08.pdf.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Plan sectorial de educación 2008-2012: educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2009). *Resolución 1740*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SERVICIOS/Auditoria%20Matriculas/normatividad/Resolucion_1740_2009.pdf.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2012). *Plan sectorial de educación 2012-2016: Calidad para todos y todas*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2016). *Plan Sectorial de Educación 2016-2020: Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital. Tomado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf.
- Seguí, G y Durán, D. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista. *Revista educación inclusiva*. Vol. 3, No. 4, pp. 9-19.
- Simón, C.; Giné, C.; y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 10, No. 1, pp. 25-42.
- Skliar, C. (2002). *Educación y Sociedad* No. 79, pp. 85-123.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*. Vol. 17, No. 41, pp. 11-22.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2003). *Gestión del currículo. documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de políticas educativas del LPP-UERJ.
- Suárez, D.; Ochoa, L.; y Dávila, P. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria

- y el saber profesional de los docentes. *Nodos y Nudos*. No. 18, pp. 1-21.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. En I. Sverdllick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. pp. 1-36. Buenos Aires: Noveduc.
- Susinos, T., Rojas, S., y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 5, No. 2, pp. 83-99.
- Tello, C. (2008). El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa*. Vol. 4, No. 2, pp. 159 - 168 Tomado de: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89412348006.pdf>
- Tomasevsky, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación en Colombia*. Bogotá: Edición Plataforma colombiana de derechos humanos, democracia y desarrollo.
- Torres, A. (1999a). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social: Aprender a investigar en Comunidad*. Bogotá: UNAD.
- Torres, A. (1999b). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre un práctica reciente. *Pedagogía y Saberes* No. 13, pp. 5-16.
- Torres, J. y Fernández, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: Analisis y percepciones del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 18, No. 1, pp. 177-200.
- Torres, N.; Lissi, M.; Grau, V.; Salinas, M.; y Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 7, No. 2, pp. 159-173.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: Tomado de: www.educacionespecial.sep.gob.mx.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior* New York: UNESCO. Tomado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- UNESCO. (2011). *Informe de seguimiento al programa mundial Educación Para Todos (EPT)*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. 2011. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.

- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF COMITÉ ESPAÑOL.
- UNICEF. (2007). *A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL*. New York: Division of Communication, UNICEF.
- UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013*. New York: Organización de las Naciones Unidas.
- UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Niños y niñas con discapacidad*. New York.: UNICEF.
- Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas: Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid.: Universidad Politécnica de Madrid. Tomado de: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista educación inclusiva*. Año 1, pp. 119-139.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, pp. 149-187.
- Vélez, I. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*. No. 21, pp. 59 – 73. Tomado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2818/281823592005.pdf>
- Verges, A. (2007). Sistematización de experiencias en América Latina: *On aporpuesta para el análisis y la recreación de las acción colectiva desde los movimientos sociales*. San José. Tomado de : <https://www.alboan.org/es/archivos/353.pdf>.



**MISIÓN DE
EDUCADORES**
Y SABIDURÍA CIUDADANA

Avanzar en la eliminación de todas las barreras de aprendizaje para los estudiantes en general, es uno de los componentes a abordar en nuestra Institución, por cuanto hemos referido que se han reducido al máximo, pero aún persisten algunas de índole social, cultural, material, pero sobre todo de orden educativo, que merecen ser abordadas. Para ello se requiere restablecer el derecho supremo a una educación de mayor calidad para los estudiantes, con base en la identificación de dichas barreras. Es claro que las expectativas de mejoramiento, que exponen especial los niños, las niñas, los adolescentes y los padres de familia, para todos quienes estamos comprometidos en este proyecto, se convierten en mensajes inequívocos acerca de las sutiles barreras que aún persisten en nuestro escenario educativo; nuestro compromiso entonces, es avanzar en su eliminación así como en su transformación en oportunidades visibles y acciones afirmativas, en cuanto al derecho a un ambiente de aprendizaje de calidad.

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida el Dorado No. 66 - 63
Teléfono: (57+1) 324 1000
Bogotá, D.C - Colombia

www.educacionbogota.edu.co

