

Concepción del sujeto en la escuela desde la mirada de seis docentes adscritos a una institución educativa con tendencia inclusiva ubicada en la Ciudad de Santiago de Cali

Conception of the subject in the school from the perspective of six teachers assigned to a school with inclusive trend located in the city of Santiago de Cali

Astrid Vanessa Sarmiento Quiñones*¹

Diego Alejandro Calle, María del Carmen Jiménez, Alicia Arroyabe*¹

127

RESUMEN

El siguiente trabajo investigativo tuvo como finalidad describir la concepción del sujeto en la escuela desde la mirada de 6 docentes adscritos a una institución educativa con tendencia inclusiva ubicada en la ciudad de Santiago de Cali. Es una investigación de tipo descriptivo con un diseño No experimental-transversal y para dar cumplimiento al objetivo general se seleccionó como recurso metodológico la aplicación de un cuestionario de 121 preguntas abiertas que dan cuenta del sujeto en la escuela desde las políticas, culturas y prácticas inclusivas extraídas de la Guía para la Evaluación y la Mejora de la Educación Inclusiva² desarrollada por Booth y Ainscow (2000) a 6 docentes de una institución educativa con tendencia inclusiva. La recolección de la información se efectuó a partir de un trabajo de campo y la presentación de los resultados fue a manera de relato. Igualmente se caracterizó la concepción del sujeto en la escuela frente a la perspectiva conductual, normal/anormal de Foucault y Touraine.

Conclusiones: Se evidencia la tendencia hacia una concepción ideal de sujeto "touriano" al que se le reconocen múltiples factores diferenciales a nivel familiar, económico, físico y cognitivo y cultural; sin embargo tal concepción ideal es confrontada a manera de antítesis por la concepción de un sujeto normal/anormal buscando una homologación o normalización del sujeto hacia una "media escolar". Tal contraposición influye para que la escuela inclusiva siga tornándose conductual o clásica haciendo tabula rasa de esas diferencias, promoviendo una integración del sujeto diverso en la escuela pero no una movilización realmente inclusiva.

¹ Programa de Psicología Universidad Antonio Nariño-Cali-Valle, estudiante y docentes que apoyaron la investigación.

² La Guía contiene preguntas abiertas disponibles para ser usadas en investigaciones científicas, dando el aval para adaptar los materiales de acuerdo a las necesidades propias. Pueden ser utilizadas para estructurar investigaciones individuales o grupales y servir para impulsar la reflexión de grupos de trabajo dentro de las instituciones educativas; con ellas es posible moldear procesos de investigación que se quisieran llevar a cabo y también servir como criterio de evaluación de los progresos en la escuela inclusiva. (Booth y Ainscow, 2000).

PALABRAS CLAVES

Sujeto, escuela, inclusión

ABSTRACT

The following research work aimed to describe the conception of the subject in the school from the eyes of 6 teachers assigned to a school with inclusive trend located in the city of Santiago de Cali. It is a descriptive research design with experimental not cross. To comply with the general objective was selected as a methodological implementation of an open questionnaire of 121 questions that reflect the subject in the school from the political, cultural and inclusive practices learned from the Guidelines for the Evaluation and Improvement of Inclusive Education developed by Booth and Ainscow (2000) to 6 teachers assigned to a school with inclusive trend. The data collection was done from field work and presentation of the results was by way of narrative. Also characterized the conception of the subject in school compared to the behavioral perspective, normal/ abnormal Foucault and Touraine. Conclusions: We found a trend towards an ideal conception of subject "touriano" that are attributed to multiple factors at the household level differentials, economic, physical, cognitive and cultural, but this ideal conception is confronted by way of antithesis to the conception of a subject normal / abnormal seeking approval or normalization of the subject to a "middle-school." Such influences opposed to becoming an inclusive school follow classical behavior or making "tabula rasa" of these differences to promote an integration of different subjects in school but not a truly inclusive movement.

KEYWORDS

Subject, school, Inclusion

INTRODUCCIÓN

En la actualidad surge el interés por una reforma integral educativa: la inclusión, es decir una educación para todos y con todos. Blanco (1999). De manera que las instituciones educativas han adquirido un interesante reto dirigido a eliminar la exclusión de niños que no acceden a contextos escolares a consecuencia de diversos factores; aquellos que ingresan a instituciones especiales según se les argumenta para contar con profesionales especializados en el abordaje de situaciones de discapacidad, dado que las escuelas tradicionales no poseen el recurso humano idóneo que les garantice una educación de calidad y otros que por factores económicos o culturales no se adscriben a ningún centro educativo, perdiendo así el derecho a la educación, el cual debe ser gestionado y garantizado por el Estado. Frente a estas problemáticas se ha venido gestando el movimiento inclusivo con una visión extensiva hacia todos aquellos que pudieran ser objeto de exclusiones, no solamente los niños que están en situación de discapacidad o con N.E.³. Booth (2000) citado por Susinos (2002). Bajo esta premisa, una educación para todos es lo que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2000) como vía para adscribir a todos los niños al sistema educativo con sus diferencias cualesquiera que sean, con sus potencialidades y falencias que más que obstaculizar la tarea del docente, la nutre por medio de la socialización y la pluralidad. Pero dirigiendo la mirada hacia la educación colombiana, sus avances en el horizonte de la inclusión son relativamente recientes y aunque existen esfuerzos por romper con una educación tradicionalista e implementar nuevas metodologías, es indudable que existen ciertas barreras socio-políticas contemporáneas para la aplicación positiva de cualquier modelo pedagógico. Castañeda (2009)

Ciertamente Colombia posee altos niveles de exclusión; es un país distinguido por su inequidad hacia multiplicidad de poblaciones que se convierten en objeto de exclusión por no responder asertivamente a sus necesidades educativas desde la defensa de los Derechos Humanos, buscando el reconocimiento de capacidades y ofreciendo respuestas eficaces para abordar la diversidad. (Correa, 2008). Por lo tanto, hasta qué punto las escuelas están aceptando la diversidad dentro de sus aulas, para las escuelas colombianas cómo debe ser el estudiante, quién es útil en la escuela y quiénes merecen o no recibir educación. Existe un problema y es el rechazo a lo que se percibe distinto y genera angustia, quizá porque no se disponen de herramientas eficaces para responder a la diferencia y tal rechazo no se subsana bajo el imaginario de la inclusión como la extensión de cupos a la heterogeneidad en aulas regulares sin estrategias que aborden las necesidades educativas, puesto que lo anterior corresponde a escuelas integradoras regidas bajo el principio de un aprendizaje unificado para todos aunado a la omisión de la diferencia. UNESCO (1994) citado por Sarto y Venegas (2009). La inclusión busca responder a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes trazándose como un aspecto apremiante que toda sociedad debe enfrentar, requiriendo cambios en las

³ Necesidades Educativas Especiales

condiciones sociales y económicas actuales, máxime en los valores que subyacen bajo tales acciones. (Correa, 2008). Por consiguiente, la problematización que propulsó el estudio interroga que la relación estudiante-docente en la escuela inclusiva tendría que tornarse diferente ante los presupuestos de un compromiso social y aceptación a la diversidad y en esa correspondencia, subyace la concepción de un sujeto educando que desde la mirada del docente influye para que dichos postulados de aceptación a la pluralidad sean reales dentro de la escuela con tendencia inclusiva.

Marco teórico

Sujeto en la Escuela

Puesto que se aborda el sujeto en la escuela, es necesario referir que desde la psicología educativa el sujeto en la educación es aquel que recibe todas las acciones en el contexto escolar, es decir, los estudiantes destinatarios de este servicio. La psicología de la educación por lo tanto se dirigirá a establecer acciones hacia los sujetos de la educación. (Meza, 1995)

➤ ***Sujeto desde la perspectiva de Touraine.***

Según Muñoz (2006) Touraine llama Sujeto al esfuerzo del individuo por ser actor. Se es Sujeto cuando se tiene la posibilidad de obrar sobre el ambiente desarrollando de esta forma la individualización. A este proceso se denomina subjetivación o deseo de individualización. Touraine establece que igualdad y diversidad no son contradictorias; si se busca la individualización es porque existe el reconocimiento de no ser iguales y ese reconocimiento es una de las tareas que la democracia debe tener en cuenta para tratar de responder a esas diferencias. Por consiguiente, el esfuerzo por ser actor es la búsqueda de la diferenciación entre los demás, es el deseo e impulso por ser y sentirse diferente. Es decir que todos somos iguales porque todos buscamos nuestra individualización sobre nuestras acciones instrumentales, capacidades y habilidades diferentes. En palabras de Touraine citado por Muñoz (2006: 58) "Somos iguales entre nosotros solo porque somos diferentes los unos de los otros". Con respecto a lo desarrollado por Touraine (2000) una sociedad con diversidad de culturas por ejemplo tiene como tarea a partir de la democracia reflexionar la diversidad para forjar un espacio en el que todos puedan vivir juntos con las diferencias y para ello es urgente el reconocimiento bidireccional de los sujetos como diferentes. Por lo tanto los individuos vienen a definirse desde las relaciones sociales a partir de la comunicación entre individuos socialmente distintos, forjando búsquedas hacia la defensa de los derechos del hombre como lo son la dignidad, seguridad personal y la libertad. Es así que la comunicación entre los sujetos como seres distintos es la puerta hacia el respeto a la libertad de todos y cada uno. En una escuela, la igualdad y la diferencia no vienen a ser incompatibles, al contrario son dos cuestiones unidas que reconocen la sociedad como diversa. Ahora bien, el sujeto en la escuela o como dice Touraine una escuela del sujeto debe orientarse hacia la libertad del sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus

cambios, reconociendo la existencia de demandas individuales y colectivas. El niño que llega a la escuela no es una tabula rasa en la cual el docente registra sus conocimientos, sentimientos o valores y tampoco se limitará a un espacio de mera socialización, su labor se direccionará hacia el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos. El niño tiene una historia personal, por eso debe asegurarse la democracia frente a una sociedad heterogénea en definitiva frente a la diversidad. La individualización de la enseñanza significa la antigua separación entre la esfera privada y la pública y por lo tanto la línea divisoria entre la familia y la escuela debe llegar a su final cimentando una escuela social y culturalmente heterogénea activa hacia la democratización y valorando las condiciones particulares en que los diferentes niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y los mismos problemas. Es así que la escuela debe ser reubicada en el centro de la vida social con una mirada hacia el pluralismo y hacia la individualización y tal objetivo solo puede lograrse si se anima la iniciativa de los equipos docentes.

➤ ***Sujeto normal/anormal desde la perspectiva***

Foucaultiana. De acuerdo a Muñoz (2006) para Foucault los conceptos de anormalidad y normalidad se gestaron en el occidente bajo el influjo de argumentaciones médicas que rotulaban al que se percibía “diferente” con terminologías hirientes y deshumanizantes como “Monstruo”, “Masturbador” u “Onanista”. A raíz de la línea llamada normalidad, quienes fenotípicamente exhibían deformidades o ausencias sobrepasaban aquella línea prohibida para la sociedad induciendo al individuo a corregirse. En la actualidad, los conceptos normalidad/anormalidad permanecen vigentes remitiendo a lo normativo, vinculándose normalidad con lo bueno y cumplimiento de las normas y anormal con lo malo e incapacidad para cumplirlas. Luego normalidad es sinónimo de normatividad y anormal análogo de a-norma, quien está fuera de la norma o sin norma.

De las principales orientaciones del concepto de normalidad se retoman dos (Campusano y Cuevas, 2005):

- La normalidad tomada desde la desviación media: Definición que subraya las medidas de tendencia central en lo que “lo común” es lo frecuente o acostumbrado por la mayoría. Por lo tanto el término medio es el límite de medición.
- La normalidad como capacidad de desempeñarse eficientemente. Aquí anormal es en este sentido aquel sujeto incapaz de adecuarse a las demandas impuestas por la sociedad.

Evidentemente cuando desde las orientaciones de normalidad/anormalidad un profesional de la salud en su posición de autoridad etiqueta a una persona con términos patologizantes está impulsando a que la familia encubra con acciones socialmente aceptadas la realidad o por el contrario se aleje “de todo aquello que lo vincule con dichas connotaciones” Muñoz (2006:50). Al ser ubicado en esa categoría dual se involucra no sólo al sujeto sino a su núcleo familiar movilizándolo a emprender acciones a nivel interno y social-familiar a fin de establecer nuevamente el equilibrio y encajar en el lugar que la

sociedad espera. La línea de normalidad/anormalidad puede causar en este sentido ciertos efectos negativos en el sujeto, un ejemplo de ello es lo propuesto por el estigma de Goffman y las relaciones de poder de Foucault.

➤ Reacciones centradas en el rompimiento de las

normas y estigma de Goffman. El quebrantamiento de las normas originaba el rechazo directo de la sociedad. Es decir que el Otro excluía a quien excediera la línea de la norma. Tal naturalización del estigma penetró la esfera social desde las taxonomías homogeneizantes que patologizaron a los individuos *diferentes* "los convirtieron en entidades patológicas, incapaces de responder a las exigencias de su medio, inclusive, incapaces de responder a sus propias exigencias, negando su propia experiencia de la vida. La exclusión se produce en la medida que se niega la experiencia de la vida de las personas". Muñoz (2006:66). Lo propuesto por Foucault lo complementa Goffman desde la interacción retomando el concepto de estigma, el cual "aparece en el espacio público en el momento en que una persona con un estigma interactúa con otra, cuando la identidad social virtual (la que las personas esperan y demandan que el otro tenga) y la identidad social real (atributos que pueden demostrarse que le pertenecen) no coinciden" Muñoz (2006:66). Por ello, las relaciones de poder infringen en el sujeto *diferente* una posición de inferioridad. Las relaciones de poder se perpetúan desde el lenguaje de la institución médica y la institución jurídica y una de las consecuencias funestas de tal dominio es provocar a la persona *diferente* no ser competente en la asunción de responsabilidades y mucho menos no poder exigírsele dicha responsabilidad. Ahora bien, en el campo de la educación según (Valera, 2009) el surgimiento del término de normalidad es una cuestión inevitable debido a diversas posiciones que desde la pretensión, delimitan lo anormal en la detección, el diagnóstico, lo patológico, buscando encauzar lo anormal en la normalidad. Así, la educación puede ser mirada desde el cuestionamiento a la normalidad en tanto discurso y acción etiquetadora, clasificadora y demarcatoria como: la enseñanza normal, el niño normal, el aprendizaje normal, bajo términos de mejor o peor, bueno o deficiente, sin dificultades o con dificultades. La acción educativa no se direcciona hacia una verdadera inquietud por el miramiento de las diferencias entre los sujetos sino por los diferentes, los extraños, los anormales. Dichos rótulos diferenciales son derivados de una construcción teórico-ideológica que perpetúa una práctica de separación impulsando la exclusión y segregación. Los sujetos estimados como diferentes son transformados desde unas pautas y parámetros, generando a partir de allí el etiquetaje de lo incorrecto, lo negativo, lo malo, lo deficiente. Por lo tanto, las diferencias no son respetadas y en una relación que no valore las diferencias buscará que "el diferente" sea canalizado, homologado, normalizado en función de lo igual, "El diferente hay que encauzarlo, léase asimilarlo, homologarlo, normalizarlo en función de lo uno, de lo mismo, de lo igual, de lo normal". (Valera, 2009:5). Por consiguiente, en la escuela tales mecanismos de normalización etiquetan a lo que se considera desviado o descarriado buscando encauzar o normalizar al desorientado, el inadaptado o el transgresor y aquel que porte con dicho diagnóstico de "anormal" tendrá que enfrentar el duro retorno hacia "la mismidad normal" (Vallejos citado por

Valera, 2009). Con respecto a esta perspectiva, el papel del sujeto en la escuela de la normalidad lo ha convertido en objeto "Ese objeto es a lo que ha sido convertido el sujeto, alumno o estudiante, el cual ha ido perdiendo su nombre, se le nombrará, incluso llegará a autonombrarse, ahora: bruto, torpe, malo, incapaz, inadaptado, de conducta disruptiva, entre otros calificativos" (Valera, 2009:7) lo cual tenderá incluso a expulsarlo bajo dichos rótulos de inadaptación y por ende a la deserción escolar.

➤ ***Sujeto desde la perspectiva conductual.***

Según Ruiz (2007) al interior de la perspectiva conductual, coexisten ciertas características permeadas en un sujeto pasivo. Tales características han sido objeto de críticas por la posición otorgada al sujeto en la escuela. El sujeto educando es avizorado como una página en blanco o comúnmente denominado "tabula rasa" circunscribiendo a manera de molde, una serie de contenidos y conocimientos que parten desde la producción o elaboración de un agente externo. El docente normaliza su discurso transportándolo indiferenciadamente hacia los otros en el aula. Luego "el docente estandariza su discurso sin tener en cuenta a quién va dirigido, sin valorar en el sujeto que aprende factores que están implicados en este proceso como la familia, sus intereses, motivaciones y afectos, las relaciones sujeto-sujeto aspecto fundamental, dado que se trata de una relación intersubjetiva que afecta de manera significativa el desarrollo de actitudes hacia el aprendizaje" (Ruiz, 2007 p.44). Es una concepción de sujeto al que no se le reconoce su contexto, sus conocimientos, tornándolo en educando pasivo y receptivo; un sujeto que sigue la lógica del discurso de sus superiores. El sujeto clásico es quien conoce el mundo tal cual se le presenta, confinado a la adopción pasiva de la realidad circundante, la cual se le exhibe desde el dominio sin un mirar hacia afuera.

Como expresa Zaccagnini (2004) la escuela bajo tal lógica funcionalista, circunda en un aislamiento frente a lo que le plantea el "afuera escolar" o "el resto del mundo" que no caminan paralelos sino que enlazan una relación de conflictividad. La institución educativa vivencia la crisis en una enajenación, se angustia, se queja, la maldice pero no la articula, la escuela subsiste como la institución intachable en su quehacer, perfecta e intachable.

➤ **Inclusión Escolar**

Como señalan Echeita y Verdugo (2004) las escuelas en el marco de la inclusión deben recibir a todos los niños sin importar su condición física, social, intelectual entre otras. Las ayudas necesarias para responder a las necesidades educativas del estudiante deben dirigirse tanto a las características propias del educando como del contexto, dirimiendo cualquier barrera que les impida la participación. La población tan diversa se compone de niños en situación de discapacidad, aquellos de bajos recursos, que trabajan, que poseen una diferente cultura y la escuela se verá impulsada a luchar contra toda discriminación direccionándose hacia la generación de espacios de apertura y aceptación para todos los niños. Sin embargo, cuando un niño no pueda ingresar a una escuela regular, debe ser porque ésta no supe de manera satisfactoria las necesidades del estudiante y esta

situación debiera ser una excepción y "...no es necesario que su educación esté completamente aislada". (Ob. citado por Echeita y Verdugo (2004:17).

Con relación a las aportaciones de Booth y Ainscow (2000) la inclusión involucra varias acciones determinando las barreras para la participación y aprendizaje realizando ajustes tanto en las políticas como en los recursos y prácticas inclusivas. Ciertamente la inclusión no refiere trasladar un grupo de estudiantes que por diversas circunstancias no accedían a escuelas regulares; no puede considerarse que ya estén incluidos sólo por el hecho de estar dentro de las escuelas regulares; son necesarias acciones eficaces para responder a todos y cada uno de los estudiantes reconociendo que la exclusión es una raíz de intolerancia de la cual se desprenden diversas acciones excluyentes no sólo ante el sujeto en situación de discapacidad, sino también materializadas en el sexismo, homofobia, racismo e intimidación o bullying. Todas ellas se enmascaran en las actitudes discriminatorias y la desigualdad; es desde allí que adoptar la inclusión en las escuelas conlleva a un serio cuestionamiento sobre las prácticas y actitudes de los docentes, generando incluso dolor por el darse cuenta de la discriminación. A la escuela inclusiva le compete el diagnóstico exhaustivo de las formas por las cuales pueden estar perpetuando exclusiones. La inclusión escolar plantea una visión social de las dificultades de aprendizaje y las discapacidades proponiendo valorar la interacción estudiante-contexto, políticas, culturas y aspectos sociales y económicos que influyen en la vida del estudiante. No se mira sólo al estudiante y su situación personal ahora se considera el contexto y su disposición y sobre todo su interacción con él. Respecto a la realidad colombiana, para evaluar y mejorar la educación inclusiva se hizo "propio" el material desarrollado por Booth y Ainscow (2000) llamado Guía para la Evaluación y la Mejora de la Educación Inclusiva⁴ reelaborando los cuestionarios de acuerdo a la situación colombiana retomando diversas poblaciones que se han convertido en el blanco de exclusiones como lo son los grupos étnicos (Mestizos, Indígenas, Afrodescendientes, Rom) y poblaciones con presentan N.E.E, desplazados e iletrados. Este índice inclusión al igual que el desarrollado en España está compuesto por Culturas inclusivas, Elaborar políticas inclusivas y Desarrollar prácticas inclusivas. (Correa, 2008)

Dimensión A: Crear culturas inclusivas:

Está relacionado con la creación de una comunidad escolar acogedora y segura, estimulante y colaboradora en la que cada uno es valorado, desarrollando valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa. Los principios derivados de la cultura escolar direccionan las políticas escolares y quehacer diario para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

⁴ También llamado Índice de inclusión o Index Castilian

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas: En ella se asegura que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas: Las prácticas reflejan la cultura y las políticas de la escuela. Se aseguran las actividades en el aula y extracurriculares promoviendo la participación y valoración del conocimiento y experiencias adquiridos por los estudiantes fuera del aula. La enseñanza y apoyos se aúnan para direccionar el aprendizaje y participación movilizandando recursos para el aprendizaje activo de todos.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Describir la concepción del sujeto en la escuela desde la mirada de 6 docentes adscritos a una institución educativa con tendencia inclusiva ubicada en la ciudad de Santiago de Cali.

Objetivos específicos

- 1.-Conocer la concepción del sujeto educando dentro de la cultura inclusiva de la institución según los 6 docentes seleccionados.
- 2.-Indagar la concepción del sujeto educando en las prácticas y políticas inclusivas de la institución desde la mirada de los 6 docentes.
- 3.-Caracterizar la concepción del sujeto en la escuela frente a la perspectiva conductual-normal/anormal de Foucault y Touraine.

Metodología

Tipo de Investigación

El siguiente trabajo se enmarcó dentro del paradigma de la investigación cualitativa de tipo descriptivo, puesto que el problema central de la investigación descriptiva consiste en establecer criterios para seleccionar los elementos que serán descritos, compilando la información pertinente para posteriormente, efectuar su sistematización y presentación. Briones (1990). Su diseño fue No experimental dada la ausencia de manipulación de variables y transversal por la recolección de datos en un solo momento. Hernández Sampieri (1998). A partir de un trabajo de campo se eligió como recurso metodológico el cuestionario por sus beneficios para recoger información con preguntas estructuradas desde la realidad de los sujetos participantes manifestados en su discurso escrito. (Valencia, 2007). La presentación de los resultados se efectuó a manera de relato, según expresa Montero (2006) se conserva tal cual como fue referido por la persona y es organizado por los investigadores buscando sistematizarlo para su comprensión, análisis e interpretación desde una perspectiva científica. Se realizó un análisis de contenido descriptivo por su factibilidad para examinar información compilada desde cualquier técnica de recolección de datos, estudiando la naturaleza del discurso lingüístico oral o icónico desde cualquier instrumento de compendio como por ejemplo el cuestionario, instrumento seleccionado para la presente investigación. Holsti (1968) retomado por Porta y Silva (2003)

Población objetivo

Para la escogencia de la institución educativa fue fundamental la contemplación de la política inclusiva en su misión, visión o principios institucionales. Participaron (6) docentes bajo criterios de inclusión como contribuir en la investigación de manera voluntaria, previo consentimiento informado, ser docentes adscritos a la institución con tendencia inclusiva permitiéndoles abordar estudiantes en situaciones vulnerables que exigen un trato equitativo y estar involucrados en el Proyecto de Mejoramiento de Calidad Institucional.

Recursos utilizados

Como técnica metodológica se utilizó un cuestionario de 121 preguntas⁵ abiertas retomadas de la Guía Hispana para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow, 2000 como base para indagar desde la mirada del docente la concepción del sujeto en la escuela en las culturas, elaboración de políticas y prácticas inclusivas.

Con relación a la cultura inclusiva se retomaron preguntas sobre la sinergia estudiantil⁶ y sinergia entre docentes y estudiantes⁷, asimismo, la valoración de la diferencia, intento de los docentes por eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes en la institución e intentos por disminuir las prácticas de exclusión. Referente a la Elaboración de políticas inclusivas se tomaron preguntas sobre la adecuación de la infraestructura para mejorar la accesibilidad del estudiante en situación de discapacidad, establecimiento de grupos de aprendizaje, reducción de prácticas de expulsión por indisciplina y reducción del ausentismo escolar de los estudiantes.

Frente al Desarrollo de prácticas inclusivas, se efectuaron preguntas referentes a la metodología didáctica y su respuesta a la diversidad y clases que comprendan la diferencia.

Resultados

Se analizó e interpretó la concepción del sujeto educando dentro de las tres categorías propuestas para la Evaluación y la Mejora de la Educación Inclusiva según Booth y Ainscow (2000): Culturas Inclusivas, Elaboración de Políticas y Prácticas inclusivas y se caracterizó la concepción del sujeto en la escuela desde la perspectiva conductual, normal/anormal de Foucault y Touraine.

⁵ A partir del aval para adaptar el material de la Guía de acuerdo a las necesidades propias de la investigación, de las 121 preguntas 3 fueron desarrolladas por el investigador del presente trabajo.

⁶ Sinergia estudiantil o relación entre los estudiantes

⁷ Sinergia entre docentes y estudiantes o relación entre docentes y estudiantes

Culturas Inclusivas. Desde los presupuestos planteados en torno a la inclusión, Booth y Ainscow (2000) y Correa (2008) afirman que la institución educativa dentro de su cultura inclusiva debe facilitar a los estudiantes un espacio seguro, acogedor, fomentando la colaboración y valoración de cada uno desde su particularidad en el contexto educativo. En la cultura inclusiva según el discurso icónico de la muestra seleccionada se evidenció la concepción de un sujeto escolar poco sinérgico y colaborador centrado en sus metas, indiferente a las necesidades o logros del compañero y poco solidario en las esferas social y académica.

"Podría decirse que a nivel académico no hay solidaridad y que por parte de ellos es indiferente si un compañero le va bien o le va regular. (Abigail)

"Hay poca solidaridad tanto en lo académico como en lo social" "a veces son desconfiados y prevenidos". (Alberto)

Sin embargo, un sujeto de la muestra los concibe como colaboradores, siendo necesario desarrollar en ellos el valor de la solidaridad. *"Realmente son colaborativos la mayoría, pero aún falta trabajar con ellos el valor de la solidaridad". (Santiago).*

Ser desconfiado y prevenido no es gratuito, el estudiante al no encontrar un lugar seguro y acogedor en su relación con el otro en la escuela le provoca un aislamiento, una abulia social donde se ensimisma en un "caparazón" para no ser lastimado posiblemente porque el contexto del cual proviene, la familia o amigos externos le han fallado. Toda la implosión emocional del sujeto explota en la escuela a manera de desplazamiento con acciones agresivas hacia compañeros e irrespeto a miembros de la comunidad educativa. Tales reacciones son sustentadas por un participante al expresar una noción negativa del sujeto como agresor verbal con poca valoración de los logros ajenos. *"No lo aprecian, al contrario le tiran pugnas hasta que esto se vuelve casi insoportable". (Ofelia)*

En los ambientes inclusivos se busca promover una educación desde los Derechos Humanos contribuyendo hacia la mejora en las relaciones interpersonales. Booth y Ainscow (2000) plantean la importancia de afrontar las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-docente invitando a ampliar el espectro de acción hacia todos los que componen el contexto educativo buscando convertir conductas excluyentes y discriminatorias en conductas de aceptación y tolerancia por la diferencia. La cultura inclusiva parte de una sensibilización que permita valorar la diferencia en cada uno de los individuos que conforman el estamento educativo: familias, directivos, docentes y estudiantes. Es un reto que nace de actitudes personales y se manifiesta en la interrelación. Sin embargo aunque se reconoce al sujeto como diverso, "Ofelia" por ejemplo relaciona diversidad con "problema metodológico" ubicando las dificultades para que se logre una escuela inclusiva en la ausencia de profesionales de apoyo como psicólogos y terapeutas. Su discurso ambivalente se caracterizó por un lado en la no aceptación de la responsabilidad como educadora para la inclusión condicionando los

resultados a la existencia o ausencia de ayuda externa y falta capacitaciones y por otro lado reconociendo que la inclusión reside en la matrícula de estudiantes en la escuela con múltiples necesidades gracias a la política y misión inclusiva de la cual se siente orgullosa. "Abigail", "Santiago", "Alberto" y "Yurani" coinciden en que el respeto por la diferencia en el aula está marcado con la aceptación de diversos niveles de rendimiento académico, brindando mayor apoyo a los estudiantes que presentan dificultades académicas cimentados en el valor de la equidad. Esta concepción sobre la inclusión hace más énfasis en las limitaciones y discapacidades que en las habilidades y competencias individuales a partir de las cuales pueda trabajarse. Señalan además que las competencias respecto a los contenidos de las asignaturas vienen dadas desde el Ministerio de Educación observándose claramente una gran dificultad para comprender las políticas de inclusión que van mucho más allá de lograr que los niños en situación de discapacidad alcancen los logros diseñados para los niños sin discapacidad. Lo que denominan escuela inclusiva se circunscribe a la aceptación en el aula de los niños que presentan necesidades educativas individuales o diversidad de etnias, más no a una política formativa que permita ver a todos como seres con derechos a una igualdad de oportunidades y no de metodologías.

Elaboración de políticas inclusivas. En ella se asegura el respeto por la diferencia como centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas para el mejoramiento de la participación de todo el estudiantado. En la investigación el sujeto educando en situación de discapacidad se encuentra en desventaja frente a la accesibilidad infraestructural según los participantes. Las razones expresadas son diversas desde la falta de recursos hasta una posible desatención institucional, como expresa "Santiago" frente a la no preocupación por la accesibilidad, falta de consultas a organizaciones que manejen temas de discapacidad, pocas reflexiones y medidas de mejoramiento. La infraestructura según "Abigail" es demasiado antigua y aunque se han hecho reformas en baños y otros sectores, no ha tenido en cuenta a una estudiante que se moviliza en silla de ruedas; las rutas de evacuación son mínimas y tampoco existen planes de mejora arquitectónica para subsanar las falencias estructurales. Según "Alberto" "no se han hecho reformas, tampoco hay consultas a personas discapacitadas" y "Ofelia" apunta "tenemos el caso de una estudiante en silla de ruedas y no hay nada acondicionado para el desplazamiento de la silla". "Yurani" enuncia "no sé si existe un plan de mejoramiento de las instalaciones". Según "María" las acciones son logísticas a corto plazo como bajar los libros de la biblioteca y entregarlos a la estudiante que usa silla de ruedas, la solución es por consiguiente *escogerle* un material académico el cual no ha sido seleccionado desde el ejercicio de la individualidad. Indefectiblemente lo anterior es una barrera para la participación que afecta la autonomía del sujeto; la biblioteca es un espacio de todos por derecho y su uso es para agenciar el aprendizaje fomentando la consulta de acuerdo a *intereses particulares* y compartiendo de igual manera otras zonas aparte del salón o el recreo. Es así que atender la diversidad no solo es otorgar un cupo, es la movilización de políticas que generen cambios para una verdadera inclusión de todos y no de algunos. Además, una situación específica y el abordaje de la misma es un ejemplo para futuros casos de niños en condición de discapacidad que requieran de una

institución más inclusiva. La reducción de las discapacidades a consecuencia de las barreras de acceso y participación física, personal e institucional es necesaria para considerar hasta qué punto estas modificaciones no se realizan por contar con una población "poco significativa", es decir, tener matriculados uno o dos estudiantes en condición de discapacidad física. Booth y Ainscow (2000).

Desarrollo de Prácticas inclusivas. Con relación al aprendizaje y didácticas utilizadas, "Ofelia" expresa respeto hacia la diversidad de ritmos de aprendizaje de los estudiantes, no obstante a pesar de utilizar múltiples estrategias pocos estudiantes las aprovechan y no se apropian de ellas *"aunque se busca que sean autónomos muy pocos estudiantes se apropian de ello, no le dan mayor interés"*. Otro aspecto negativo en el aula, es el hecho de tener que esperar a ciertos niños que tienen un ritmo de trabajo diferente al grupo, esto lo refiere "Yurani" *"Lo anterior se convierte a veces en conflicto por tener que esperar unos niños a otros ya que no contamos con maestra de apoyo. Considero que faltan recursos didácticos y material para llevar a cabo todo lo propuesto"*. La diversidad de ritmos de trabajo se ha convertido en aspecto tedioso y molesto no solo para la docente sino también para los compañeros que no comprenden las diferencias individuales y la diversidad, además "Yurani" relata la falta de materiales para cumplir con las actividades propuestas. Según "Alberto" en su clase motiva a un trabajo autónomo a partir de unas fichas y guías planeadas para un tiempo determinado *"todo está bien explicado y planeado y cada uno hace la ficha respetando su ritmo personal"* unas fichas iguales para todos que precisamente generan lo que el mismo docente expresa *"un óptimo aprendizaje en ocasiones no depende del docente sino del interés o no de determinados estudiantes"*. Conjuntamente las dificultades se relacionan comúnmente con falta de interés pero no se visionan otras posibles causas como evaluar si las metodologías usadas son las acertadas para los sujetos que tienen en frente. La concepción de un estudiante desinteresado y despreocupado es una visión negativa que afecta la autoevaluación del docente y de la escuela en busca de un mejoramiento institucional que reconozca de manera crítica la configuración del contexto y la enseñanza, cuestionándose y confrontándose con sinceridad. Es así que frases como *"conocen cual es la finalidad de las actividades, aunque algunas veces no los preocupa"* evidencian un desligamiento de responsabilidad hacia el estudiante o hacia la familia, como expresa María *"cuando llegan a casa a veces los estudiantes no encuentran un acompañamiento en su familia, por eso incumplen tareas"*. Aunque la institución se autodenomina pionera en inclusión, las metodologías didácticas, la comprensión de la diferencia e implicación del estudiante no se evidencian tornando al estudiante, los recursos y la familia como los culpables de los fracasos escolares.

El sujeto como diverso (Touraine)

Reflexión del sujeto diverso. Según Touraine (2000), los movimientos sociales apremian la defensa de los derechos humanos como la libertad, la dignidad y seguridad personal. La democracia por consiguiente conlleva a la reflexión de la diversidad y para ello es indispensable el juicio recíproco de los sujetos como diferentes para convivir desde la tolerancia. A partir de la concepción que tienen los

6 docentes de la muestra, existe un reconocimiento del sujeto diverso en tanto estilos y ritmos de aprendizaje, estructuras familiares, multiplicidad de etnias, aceptación de la preferencia sexual, discapacidad cognitiva o motora y situaciones socioeconómicas. "María" afirma *"Todos los seres humanos como seres sociales que somos, necesitamos los unos de los otros, de ahí que la institución haya adoptado la política de inclusión"*. Para "María" la política de inclusión ha permitido reconocer el valor de la interacción social como una necesidad de los hombres. Paralelamente, "Santiago" declara *"La variedad de personas en procedencia es una contribución importante para el conocimiento de culturas diferentes"* tornándose enriquecedor para la institución. "Alberto" reconoce el potencial que los estudiantes poseen valorando así a todos por el trabajo desempeñado en clase. *"entendemos el potencial que los estudiantes tienen"*. Es decir que los participantes asienten la diversidad como un aspecto positivo que nutre la escuela y las relaciones interpersonales dando apertura y cupo a la comunidad sin miramientos de raza, cultura o condiciones físicas. No obstante, las políticas inclusivas sobrepasan el concepto del niño dentro de la escuela como "un número que cuenta y suma" en el SIMAT (Sistema Nacional de Matrícula). Según el decreto 366 del 2009 por ejemplo solamente el 10% de los niños con discapacidad cognitiva pueden estar en un aula, lo cual significa que debe ampliarse más aulas para contener ese 10% y por ende se modifica la tasa técnica aumentando el número de docentes para dar un paso más allá de la mera inserción del sujeto diverso en la escuela. La sola apertura y cupo corresponde a un modelo anterior llamado *Integración Escolar* el cual ingresa al niño en situación de discapacidad a las aulas regulares sin que existan ayudas superiores a las de la socialización. Las políticas de inclusión sobrepasan este modelo anterior: se trata del respeto por los Derechos Humanos por la igualdad de oportunidades (no de metodologías). Desde el discurso de la muestra se evidencia la ausencia de adaptaciones curriculares para cada caso, permitiendo solo un ritmo lento pero exigiendo igualdad de resultados académicos sin tener en cuenta que los estudiantes con situación de discapacidad cognitiva en su mayoría presentan un pensamiento concreto y requieren de otras metodologías y didácticas flexibles. En su relato "Ofelia" lo expone de manera clara: *"En las metodologías algunos estudiantes las aprovechan, otros parece no interesarles y aunque siempre se preparan las clases utilizando diferentes estrategias que todas puedan apropiarse de ellas, lo malo es que no todos se apropian de ellas. Nosotros de todas formas trabajamos al ritmo y necesidad de los estudiantes aunque el currículo debe cumplirse. Para lograr lo anterior se hace un repaso de lo mínimo que debe saber el estudiante para abordar temas nuevos y al final de cada periodo todos deben haber cumplido con los objetivos propuestos, no importa cual haya sido su ritmo de trabajo, es decir, los docentes sí recurrimos a diferentes metodologías de trabajo buscando que los estudiantes se apropien del aprendizaje; no obstante uno les da a ellos a conocer los objetivos de cada tema y supuestamente deben quedar claros lo malo es que no se interesan, no le prestan nada de atención a dichos objetivos"*. El sujeto diverso desde la mirada de los docentes participantes no es valorado desde su propia individualidad, se le exige los mismos resultados académicos y cognitivos que a los otros estudiantes sin tener en cuenta su condición individual. Asimismo las diferencias individuales son vistas como resultado de otras escuelas, desinterés de los estudiantes, falta de compromiso, no acatamiento de las normas pero sobre todo por su actitud de indisciplina: *"la situación es*

complicada por ejemplo tenemos casos de un estudiante con problemas de aprendizaje y concentración y él no se colabora al contrario le encanta dañar las clases con su indisciplina y como él hay otros. No se colaboran a sí mismos, lo ven como una obligación que porque presentan ciertas dificultades los tenemos que soportar tal y como son. Muchos no se ajustan a las normas". (Ofelia)

En las barreras al aprendizaje y la participación se confirma lo propuesto por Zaccagnini (2004) frente a la imagen idealizada de la institución educativa. La escuela se enajena del resto del mundo, del *afuera escolar*. Es un aislamiento concibiendo "lo externo" como un adversario listo a señalar. Por eso en cuestiones de culpabilidad, los fracasos escolares están en la familia, la falta de cultura de estudio que traen desde la casa y deficiencias que traen de ella. Pero ese "culpable" también traspasa las murallas de la escuela: El estudiante, el que no se ayuda, "el apático", que le "falta compromiso", "el desinteresado". Bajo tal lógica, la escuela immaculada en su quehacer reconfigura su "chivo expiatorio" desligándose de la responsabilidad y su interacción con el sujeto. Sus quejas, angustias, su nihilismo hacia la nueva generación de los sujetos educativos de hoy los enviste como la escuela irreprochable, intachable que a pesar de tales adversidades cumple con su deber.

➤ Tolerancia y convivencia con otros. Es preciso retomar la concepción del sujeto educando poco sinérgico y falto de solidaridad emergido en la categoría de culturas inclusivas. Después de aceptar la diversidad en la escuela lo siguiente es forjar un espacio seguro y acogedor para todos. Booth y Ainscow, (2000) y Correa (2008). Un lugar basado en la tolerancia y convivencia es indispensable en la interrelación de los sujetos impulsando a la cooperación y aprendizaje colaborativo (Correa, 2008), sin embargo, la concepción de un sujeto centrado en sus metas, indiferente y falto de solidaridad evidentemente va en contra no solo de los presupuestos inclusivos sino también del espacio de convivencia desde la mirada de Touraine. Lo precedente consiente inferir que si bien a la diversidad se "le abren las puertas institucionales", las acciones para que en dicha comunidad coexista la colaboración y convivencia entre los sujetos no es tangible. "Abigail" señala cómo los docentes son espectadores de lo que ocurre entre los estudiantes *"He notado que hay grupos bien determinados y algunos estudiantes aislados, sobre todo aquellos que son nuevos y cuyo desempeño académico no es el mejor"*. La atención del estudiante como ser humano dentro de la institución educativa no corresponde únicamente al área de humanidades, sociales o ética y valores, la educación desde sus diferentes áreas tiene al hombre como centro de la educación y su responsabilidad social abarca a todos: administrativos, directivos, familias y docentes. La tolerancia y el respeto hacia las personas con diferencias individuales se presenta en la institución educativa sin referentes claros, cada uno evade su responsabilidad, justifica su ausencia de claridad y de compromiso para no admitir sus criterios discriminadores, excluyentes, igualitarios que no permite ver al ser humano desde él mismo con sus capacidades, potencialidades y características propias como sujeto único, individual y diverso.

Sujeto Normal/Anormal.

- *Sujeto normal/anormal en tanto discurso y acción etiquetadora.* En la institución educativa el estudiante es clasificado por sus docentes como un *sujeto normal/anormal en tanto discurso y acción etiquetadora, clasificadora y demarcadora*. Actualmente tales clasificaciones se revelan en diversos contextos como el escolar categorizando al sujeto bajo etiquetas diferenciales que se derivan de una construcción teórico-ideológica sustentando las prácticas de separación, segregación y exclusión (Varela, 2009). Lo que se espera de un docente inclusivo es la eliminación de la discriminación desde los rótulos o etiquetas en las que subyace el mantenimiento de la dualidad. Para lo anterior se halló la presencia de dicha diada alimentada desde el plano del discurso en algunos docentes participantes. Por ejemplo "María" opina ser una persona *normal* por no presentar una enfermedad u accidente que la incapacite "*así seamos personas normales no estamos exentos de una enfermedad (meningitis) u otra o accidentes y podemos quedar discapacitados*". Ella anexa que a la clase asisten niños que parecen *normales* pero no lo son pues en la ejecución de cierta actividad escolar presentan falencias impidiéndoles tener el mismo ritmo de los demás y conllevando a la repetición de consignas o tareas "*Sí a veces físicamente vemos los niños y parecen niños normales pero cuando estamos ejecutando alguna actividad, vemos que hay que repetir la instrucción, que se demora más tiempo, que no puede atender*". Bajo la misma línea, "Santiago" afirma no utilizar etiquetas ya que el sistema educativo ha solicitado que tanto niños normales como los que tienen Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) compartan un mínimo de espacio en el aula dándoles prácticamente el mismo tratamiento "*No utilizamos etiquetas o clasificaciones pues el sistema pide que tantos los estudiantes normales como aquellos que tienen necesidades educativas especiales compartan un mínimo espacio y que prácticamente se les dé el mismo tratamiento*". Las demarcaciones en la educación como enseñanza normal, el niño normal o el aprendizaje normal, comparaciones entre mejor o peor, con dificultades o sin dificultades evidencian la poca consideración por las diferencias entre los sujetos direccionando su mirada hacia los diferentes, los anormales o extraños (Varela, 2009). Estas etiquetas conllevan a la conformación de dos grupos: los normales y los no normales y tal agrupamiento mantiene la discriminación desde el discurso que conlleva a la segregación y a la diferencia. Igualmente, la invisibilización del niño es una forma de agresión y abuso de poder, se le elimina ante el grupo por el temor del docente al no poder controlar una situación generalizada que se sale de su esquema de orden y de disciplina. Él no sabría cómo actuar si todo el curso hace el juego que uno de los niños propone y que no está de acuerdo con las indicaciones que el docente ha dado. "María" manifiesta en su relato "*Los docentes a veces rotulan a los niños pero para que los otros niños no vayan a imitarlo o dejarse llevar de los juegos de él y poner el desorden. Yo a veces ante el desorden de los niños que tienen problema de atención e hiperactividad le he dicho al grupo: hagan de cuenta que él es*

invisible, no pongan atención a lo que él haga o diga; de esta manera le quito fuerza al comportamiento del niño que tiene problemas para que no se extienda a todo el grupo". Por consiguiente, en esta escuela dichos mecanismos de normalización o rotulación consideran que lo desviado o descarriado se encauce haciendo uso de terminologías demarcadoras y segregadoras que perpetúan la diferencia (Valera, 2009)

- *La normalidad/anormalidad desde la desviación media.* Lo esperado en una institución educativa es reformar o corregir "al de las dificultades" para tornarlo igual a la *media escolar*. Lo precedente conlleva a concatenar la idea de Foucault -estatuto de exclusión- y la expulsión escolar como un mecanismo para encausar los estudiantes a esa "media" escolar. El indicio de la *anormalidad* como a-norma induce excluir al sujeto bajo los juicios de *perturbador, insoportable, dañador de la clase*, todo justificado por el bien colectivo o el bien del *otro* y amparados en una figura legal: El Manual de Convivencia, el cual incluye un conducto regular y un debido proceso con normas que deben cumplirse de manera uniforme para todos y sanciones a quienes no las acaten. Estas sanciones pueden llegar hasta la desescolarización obligada comúnmente denominada expulsión, situación que puede darse por faltas graves a la norma o por reiteradas faltas menores. Aunque cada institución es discrecional en su mecanismo de transgresión, lo relevante es considerar que la expulsión es una materialización de la exclusión, es así que Booth y Ainscow (2000) proponen disminuir las prácticas de expulsión. Esta práctica se disminuiría mediante el acompañamiento de profesionales de la salud como son psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas del lenguaje y terapeuta ocupacional, neurólogo, psiquiatra y otros para lograr un buen desempeño social. Se trata de que el estudiante disponga de todas las oportunidades para realizar como primera medida un proceso de socialización en el cual se incluya el respeto por las normas, los límites y una adecuada utilización de los canales de comunicación. En muchas ocasiones se da la corrección en la sociedad como una acción que corresponde a un modelo antiguo de castigo que se asemeja más a la venganza que a nuevas posibilidades para conductas positivas. La inclusión es acoger al otro con respeto, tolerancia, amor y corresponsabilidad por medio de acuerdos que respeten al sujeto y no lo relacionen como un "extraño" o "manzana podrida" que puede arruinar el resto de la "mercancía". La tolerancia parte del reconocimiento de la diferencia y la diferencia no es "algo" a corregir, es una oportunidad para aprender del otro desde el afecto, la aceptación y la alteridad. Es aprender que los derechos de cada uno terminan donde empiezan los derechos de los demás y el respeto no va en una sola dirección sino en múltiples direcciones. La expulsión es una conducta que discrimina y excluye en una escuela que se siente impotente para educar, para modificar conductas, una escuela atendida por profesionales de la educación expertos en pedagogías y docencias que no permiten un crecimiento para todos los estudiantes que se están formando como personas. La expulsión es avalada por 4 de los 6 participantes en la presente investigación. "María" argumenta la necesidad de tal praxis por la falta de compromiso no sólo del estudiante sino del padre de familia para asumir el cumplimiento de las normas escolares. "Abigail" está de acuerdo con la

expulsión cuando el estudiante exhibe un comportamiento *insoportable* que perturba a sus compañeros. Expulsarlo es una manera de proteger al resto del grupo que se ve afectado por su conducta perturbadora. Además, el proceso enseñanza-aprendizaje del excluido según la citada participante no es afectado, él puede pasar a la escuela nocturna, porque hay una mayoría que está siendo afectada por el comportamiento perturbador del estudiante señalado. Como bien dice Valera (2009) el sujeto se convierte en objeto de señalamientos y rótulos como “inadaptado”, “el de la conducta disruptiva” o “malo” impulsando a la segregación escolar. Para “Ofelia” “la expulsión del estudiante no es lo ideal pero en algunos casos sí la solución adecuada”, porque la “no expulsión puede afectar la enseñanza-aprendizaje de los demás estudiantes”. Para “Alberto” la expulsión “simplemente es para cuidar el buen proceso del resto de los estudiantes”. En contraposición a los docentes que avalan la expulsión, “Yurani” la rechaza como un método disciplinario por ser una segregación de la educación y por no ofrecer un adecuado seguimiento del sujeto y las causas desencadenantes de su comportamiento. “Santiago” comparte la visión de “Yurani” percibiendo la expulsión como “un proceso que interrumpe las relaciones enseñanza-aprendizaje del estudiante porque la institución educativa no tiene un plan claro de reintegración del estudiante”. El plan de reintegración referido por “Yurani” después de una expulsión no existe en esta escuela inclusiva; el sujeto es señalado por su comportamiento bajo diversos calificativos como “desinteresado”, “falto de motivación”, “insoportable”, “el que sólo quiere llamar la atención”, “el indiferente”, pero las emociones generadas por la expulsión, el rechazo infringido no son subsanadas ni por la escuela ni por el docente. El reintegro depende del estudiante, le compete a él y no a la escuela sus sentimientos o emociones, a la institución solo le compete la disciplina, esto lo expresa “Santiago” *“consideramos las opciones o relaciones entre baja autoestima o insatisfacción de los estudiantes pero para nosotros prevalece la disciplina”*. Sin embargo, el encauzamiento del sujeto a la “media escolar” también se percibe a nivel académico. “María” expresa que la integración del sujeto al que antes se le negaba un cupo es para normalizar su vida dándole condiciones de igualdad *“La integración tiende a normalizar la vida de cada uno de los estudiantes, dándoles siempre condiciones de igualdad”*. Para “Ofelia” la educación es brindar condiciones al sujeto para que trabaje y se comporte igual que los demás sujetos *“...solo que hay que brindarle más acompañamiento para que trabaje y se comporte igual que los demás sujetos”* añadiendo la expectativa que el sujeto salga siendo casi igual al resto en todos los aspectos para en un futuro poder estar en cualquier grupo social y no tener inconvenientes: *“La idea es que superen sus dificultades que tienen y que salgan casi siendo igual a los demás en todos los aspectos. Que supere sus limitaciones para que más adelante pueda estar en cualquier grupo de la sociedad y no tenga problemas”*. Ser “diferente” en este sentido es un problema para el docente y para sociedad por no encajar en la normalidad que ésta exige. Por eso, ese “diferente” tiene que ser homologado, normalizado a lo igual para poder ajustarse en una sociedad que exige sujetos “normales”. Lo expuesto influye en las expectativas de la familia (Muñoz, 2006). Si el estudiante no cumple con la “media”, los padres pueden encubrir la realidad con cualidades socialmente aceptadas a causa de las etiquetas patologizantes

usadas por la sociedad. Muñoz en el recorrido histórico de la anormalidad desde los presupuestos de Foucault expresa el nacimiento de los rótulos patologizantes desde los profesionales de la salud; la cuestión estriba en el mantenimiento de tales etiquetas desde los profesionales de la educación que posiblemente hacen que la familia tenga expectativas altas porque en su praxis intentan “normalizar” de manera homogénea a los estudiantes. Este es el caso de la participante “María” cuando expresa *“Considero que este tema es importante trabajarlo con los padres ya que tienen expectativas muy altas sobre sus hijos”*. Decirle al padre que espere poco de su hijo y al niño que tal vez sus capacidades son insuficientes en comparación con los “normales” alienan la mente del sujeto, lo tornan mediocre y minan su humanidad; lo rotulan y estigmatizan casi con una neurolingüística donde el sujeto y la familia se programan corriendo con el riesgo de cumplir a modo de augurio con tan bajas expectativas pronunciadas por el docente “profeta”. Indudablemente asumir altas expectativas de los hijos no es erróneo; la inclusión precisamente busca que los niños y niñas sean aceptados y movilizados a reconocer sus capacidades a fin de potenciarlas, pero no negando la realidad sino afrontándola desde la colaboración y el apoyo tanto de la familia como de la escuela como segundo lugar de socialización.

- *Reacciones centradas en el rompimiento de las normas: Estigma de Goffman y relaciones de Poder de Foucault.* Retómese la aparición del estigma propuesto por Goffman (Muñoz, 2006) y la concepción del sujeto en la categoría de elaboración de políticas inclusivas en la que los 6 participantes reconocen al sujeto en situación de discapacidad en una posición de desventaja frente a las acciones de accesibilidad. La visión del estigma se origina en el espacio público en la interacción entre la identidad social virtual, es decir la que las personas esperan y demandan que el otro tenga y que no coincide con la identidad social real, o sea, atributos que pueden demostrarse que le pertenecen en la realidad, generando de esta manera una disonancia y por consiguiente bajas expectativas. Si a tal incongruencia que de por sí infunde una mirada desde la inferioridad se le anexa la ineficacia para coadyuvar en la eliminación del mantenimiento de la discapacidad concebida como la interacción del sujeto-contexto, la institución está perpetuando dicho estigma sin acciones que faciliten la autonomía del sujeto en el entorno escolar. Lo anterior es sustentado por “Ofelia” en su razonamiento hacia las pocas adecuaciones infraestructurales que están afectando a una estudiante que usa silla de ruedas *“Tenemos el caso de una estudiante en silla de ruedas y no hay nada acondicionado para el desplazamiento de la silla”* y “Santiago” al reconocer que la institución no cuenta siquiera con un proyecto de edificios accesibles para personas en situación de discapacidad *“NO existe en nuestra institución proyecto de edificios accesibles de necesidades de personas discapacitados de cualquier índole”*. Ahora bien, el mantenimiento de los prejuicios acerca de la discapacidad corresponde en gran parte a la relación tensionante entre discapacidad y sociedad influyendo en los sujetos que la portan; es así que ciertos aspectos burocráticos como la infraestructura se tornan importantes en la inclusión escolar. Complementando, el sujeto desde la visión de Touraine se concibe como actor de sí mismo (Muñoz, 2006) que con sus capacidades actúa en el medio siendo, haciendo y

sintiéndose diferente a los demás, por lo tanto, una política inclusiva insta adecuar el entorno escolar para responder a las necesidades de todos los estudiantes. Si la discapacidad o "sin capacidad" para movilizarse hacia baños, biblioteca y otros espacios se preserva por las pobres acciones de la escuela, se perpetúa también la normalidad/anormalidad desde las **relaciones de poder**. La sociedad *normal* o la mayoría ubican al sujeto en situación de discapacidad en una posición de inferioridad. Foucault en los presupuestos de las relaciones de poder conservadas desde el lenguaje y la institución médica refiere que el "diferente" no es capaz de apropiarse de ninguna responsabilidad y que por lo tanto no se le puede exigir tal compromiso. Una infraestructura que marca la "diferencia" suscita por lo tanto nociones de inferioridad e inestabilidad que impulsan a la dependencia insana de otros sin una búsqueda hacia la autonomía (Muñoz, 2006). Lo mencionado lo sustenta "María" cuando afirma que a la niña en silla de ruedas "los libros de la biblioteca se le bajan, pues queda ubicada en el segundo piso". El modelo social sobre las dificultades de aprendizaje y discapacidades exactamente resalta la significación de la interacción entre (estudiante-contexto); las discapacidades se fundan por las actitudes de docentes y estudiantes, las políticas, la institución, las culturas, las circunstancias socioeconómicas que influyen en la vida del sujeto; luego las dificultades no surgen sólo de él o del contexto de manera individual sino de su relación; del sujeto educando y su interacción con el contexto y los *otros* inmersos en el contexto. Le concierne por lo tanto a la escuela analizar si tal interacción entre ambos es óptima, provocando la reducción de las dificultades a partir del análisis de las falencias de acceso, participación física, personal e institucional, máxime como un espacio de acogida, respeto, tolerancia y corresponsabilidad. (Booth y Ainscow, 2000)

- Normalidad como capacidad de desempeñarse eficientemente. En esta categoría también emergió la concepción de sujeto normal/anormal desde la orientación de normalidad como *la capacidad de desempeñarse eficientemente* (Campusano y Cuevas, 2005). Relacionando tal desempeño con el aspecto académico, cuando éste no es igual al de la "media" escolar, el ideal es remitírsele a una institución especial acorde a las necesidades del estudiante. Tal pensamiento aún está vigente en los docentes de la escuela inclusiva. Por ejemplo, "Ofelia" refiere lo "fabuloso" que sería trasladar ciertos estudiantes a un aula especial por la dificultad en la generación de estrategias nuevas y evitar así "sacar el instinto maternal" con los estudiantes, anexando a ello, la falta de capacitación en el abordaje de dichos casos. "*Cuando se clasifican en un aula especial es fabuloso porque se supone que hay un docente de apoyo, pero cuando se trabajan con los demás resulta que los docentes tenemos que sacar el instinto maternal, a veces es duro crear nuevas estrategias sin saber cuál es la más adecuada porque no tenemos la capacitación para tratar estos casos*". Del mismo modo, "Abigail" evidencia dicha orientación al estimar ideal la existencia de un espacio adecuado para los niños con N.E.E puesto que la institución educativa no cuenta con profesionales. Si bien reconoce las exigencias del sistema educativo frente a la inclusión, el deseo de separar a los estudiantes con N.E.E está latente: "*Por eso lo ideal es que tengan un espacio y tratamiento adecuado para los estudiantes con*

necesidades educativas especiales, pues ellos requieren otras condiciones por parte de profesionales". Por otra parte no es sólo la discapacidad lo que impulsa "reacomodar" el educando en otro contexto u espacio, es la movilización misma del docente ante la diversidad: sus respuestas, estrategias, su mirada otra hacia el estudiante como "una cuestión metodológica" compleja. La angustia ante tal realidad busca ser racionalizada por la carencia de capacitaciones, materiales y didácticas que a manera de aliciente justifican tal segregación. Por lo tanto la *normalidad* del docente es conmovida: la normalidad del aula, la normalidad de la enseñanza y la "eliminación" de todo aquello que altere lo conocido o lo tradicional buscando ya sea la homologación a la "media escolar" o reubicación del educando en un lugar acorde a sus necesidades.

Sujeto desde la perspectiva conductual

Para Ruiz (2007) el docente iguala su alocución sin valorar el sujeto que tiene enfrente, sin estimar en el sujeto factores relacionados en el proceso de aprendizaje tales como familia, intereses y las relaciones sujeto-sujeto como proceso de relación intersubjetiva incidentes en las actitudes hacia el aprendizaje. En la institución educativa donde se realizó la presente investigación el sujeto educando es avizorado como una página en blanco o tabula rasa donde el docente pone una marca indeleble, un sello que caracteriza a quien ha sido educado, instruido o aconductado. Se espera que todos emitan las mismas conductas, se normaliza el discurso del docente transportándolo indiferenciadamente en el aula (Ruiz, 2007). Frente a tal definición, de la muestra seleccionada emana dicha concepción, por ejemplo desde "Santiago" quien expresa *"Es tan natural nuestro proceso de inclusión que nuestras clases son indiferentes para quien esté en frente, es decir, todos reciben el mismo servicio"*. Dicha afirmación es contradictoria. La inclusión no es brindar una clase indiferenciada a los estudiantes para cumplir con los presupuestos de igualdad, más aún cuando de diversidad se trata. La estandarización de la clase es una contraposición al planteamiento inclusivo. La afirmación de Santiago corresponde a una confusión del término *equidad*, dado que equidad en inclusión escolar es "dar a cada quien lo que necesita" y no como equívocamente se plantea "dar a todos por igual" así como expresa "Santiago" *indiferenciada*; significa reconocer que los estudiantes son sujetos diversos los cuales tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos (Correa, 2008). Surge también una idea de sujeto conductual desde el discurso de "Ofelia" al expresar *"Creo que como institución las diferencias en la estructura familiar no las tenemos en cuenta y mucho menos para decir que son positivas"* Según Ruiz (2007) la concepción de un sujeto conductual no retoma o valora los factores implicados en el proceso educativo como la familia. Es con ella con quien la escuela debe realizar una exploración vocacional que permita a los estudiantes identificar sus capacidades, intereses y potencialidades. La familia es la co-educadora con la escuela pero ella espera que el trabajo formativo que ha iniciado con sus hijos sea complementado por personas que estudiaron para enseñar a sus hijos. Una escuela inclusiva apoya a los padres de familia, los capacita desde la escuela de padres pero por ningún motivo excusa su inoperancia responsabilizando a la familia y rotulándola como "disfuncional" cuando la escuela a lo largo de los años educativos no ha logrado

establecer normas claras para los estudiantes. Por ningún motivo los profesores pueden escudarse en frases como “los padres no colaboran”, “les falta compromiso” y “son los responsables que los estudiantes no avancen”. La unión familia-escuela es indispensable para apoyar a todos los estudiantes sea cual fuere su condición individual para que su proceso de socialización y aprendizaje se realice en óptimas condiciones con acciones inclusivas que logren transformaciones que van a traducirse en actitudes y conductas positivas.

Conclusiones

1.-El establecimiento educativo en la cual se realizó la presente investigación se autodenomina como una institución con políticas de inclusión, sin embargo lo evidenciado permite observar que lo que ellos llaman inclusión es solamente una acción que permite la *integración* en el aula de estudiantes con algún tipo de discapacidad o situación de vulnerabilidad. No responde a políticas inclusivas, se denominan inclusivos porque otorgan un cupo sin discriminación alguna. Las políticas de inclusión van mucho más allá de integrar los estudiantes al aula, hacen falta acciones claras que beneficien a todos los estudiantes en su proceso formativo.

2.-Con relación a la Cultura inclusiva se halla en los docentes indagados la concepción de un sujeto educando poco sinérgico y colaborador centrado en sus metas, indiferente a las necesidades o logros del compañero y poco solidario en las esferas social y académica, tornando el espacio educativo en un lugar regularmente acogedor para los educandos. Tal situación influye para que el espacio educativo sea poco seguro en el establecimiento de relaciones con otros, provocando aislamientos y acciones agresivas hacia compañeros e irrespeto a miembros de la comunidad educativa. De igual manera, la valoración de la diferencia en el aula está marcada con la aceptación de diversos niveles de rendimiento académico, ofreciendo mayor apoyo a los estudiantes que evidencian dificultades académicas haciendo énfasis en las limitaciones y discapacidades más que en las habilidades y competencias individuales a partir de las cuales se trabaje desde la equidad. Se identifica también que los docentes denotan como dificultad para lograr una escuela inclusiva la ausencia de profesionales de apoyo como psicólogos y terapeutas.

3.-Respecto a la Elaboración de Políticas inclusivas, el sujeto educando en situación de discapacidad se halla en desventaja frente a la accesibilidad infraestructural por falta de recursos y desatención institucional, pues a pesar de haber realizado baños nuevos no tuvo en cuenta a una estudiante que utiliza silla de ruedas. No existe un plan de mejoramiento retomando dicha necesidad mostrando una falta de interés y reflexión frente a este aspecto. Tal situación se ha convertido en una barrera para el aprendizaje y la participación ya que las acciones logísticas como “escogerle libros” de la biblioteca para entregarlos al estudiante en situación de discapacidad influyen en el desarrollo de su autonomía y ejercicio de individualidad como actor de sí mismo, agenciando su aprendizaje a partir de intereses particulares y motivaciones bajo el derecho que como todos tiene para acceder a dichos espacios. Por lo tanto, atender la diversidad no es solo

otorgar un cupo, es la movilización de acciones que generen cambios para una verdadera inclusión de todos y no de algunos.

4.-En la categoría de Desarrollo de prácticas inclusivas, con relación al aprendizaje y didácticas desde los 6 participantes indagados se evidencia el cumplimiento con la transmisión de un saber a partir de diversas metodologías, sin embargo, conciben al sujeto educando como alguien que no adopta las enseñanzas por falta de interés o despreocupación. Lo anterior influye para que los docentes y la escuela no cuestionen de manera crítica su quehacer y confronten las prácticas educativas en relación con el sujeto que tienen en frente, esto también influye para que ciertos estudiantes tengan que esperar a otros generando molestias y bajas expectativas. La falta de recursos igualmente es un aspecto negativo en las prácticas inclusivas a saber que la ausencia de estos se ha convertido en motivo justificado para que las actividades queden en buenos propósitos viviendo bajo el imaginario de una escuela inclusiva que aparentemente responde con equidad a la necesidad educativa de todos.

5.-Desde la perspectiva Touriana se identifica el reconocimiento del sujeto como diverso en tanto estilos y ritmos de aprendizaje, multiplicidad de etnias, estructuras familiares, aceptación de la preferencia sexual, discapacidad cognitiva o motora y factores socioeconómicos. Sin embargo ese sujeto diverso no es valorado desde su propia individualidad, se le reclaman los mismos resultados académicos y cognitivos que a los otros estudiantes sin tener en cuenta su condición individual. Además, las diferencias individuales son vistas como consecuencia de otras escuelas, desinterés de los estudiantes, falta de compromiso y actitudes de indisciplina. Es decir que los fracasos escolares están en la familia, la falta de cultura de estudio que traen desde la casa, el desinterés o porque el estudiante no se ayuda. Bajo tal juicio, la institución se desliga de la responsabilidad e interacción con el sujeto en su quehacer educativo

6.-Con relación al sujeto *normal/anormal en tanto discurso y acción etiquetadora, clasificadora y demarcadora* se encuentra el surgimiento de rótulos y etiquetas estableciendo dos grupos: los normales y los de N.E.E o los normales y no normales. Lo esperado de un docente que maneja procesos de inclusión es que elimine la discriminación desde los rótulos o etiquetas en las que se perpetúa la diferencia. La presencia de dicha diada alimentada desde el plano del discurso mantiene la discriminación conllevando a la segregación.

7.-Con referencia a normalidad como *desviación de la media "escolar"*, se relacionó el - estatuto de exclusión- y la expulsión escolar como un mecanismo para encausar los estudiantes a la "media escolar". Aunque cada institución elige sus mecanismos reguladores es necesario reconocer que la expulsión es una materialización de la exclusión. Esta práctica avalada por la mayoría de la muestra puede ser abrogada mediante el reconocimiento de otros mecanismos como valoración del sujeto por parte de profesionales de la salud dando como primera medida un proceso de socialización y seguimiento incluyéndolo desde el respeto. La expulsión es una acción que discrimina y excluye tornando la escuela incapaz para educar.

8.- El encauzamiento del sujeto a la "*media escolar*" se percibe también a nivel académico, puesto que el mantenimiento de tales etiquetas desde los profesionales de la educación conlleva a que las familias asuman expectativas altas. Lo anterior corresponde al intento de "normalizar" de manera homogénea a los estudiantes y una de las consecuencias de la no-normalización hacia la media escolar es pretender convencer a los padres de sus expectativas altas. Lo precedente es motivo para desescolarizar al niño ante el fallido cumplimiento del perfil escolar, buscando reubicar en otro contexto "apto" al sujeto. Lo precedente va en contra de los presupuestos inclusivos; lo ideal es que la familia y el sujeto se movilicen hacia el reconocimiento de sus capacidades individuales y por ende tener altas expectativas.

9.- El *estigma de Goffman* se acentúa en la institución educativa con las acciones ineficaces ante la adecuación infraestructural sin coadyuvar a la eliminación del mantenimiento de la discapacidad como interacción sujeto-contexto, perpetuando la generación de bajas expectativas. También la normalidad/anormalidad desde las *relaciones de poder de Foucault* se evidencia en el siguiente trabajo ya que la niña en silla de ruedas es impulsada depender de otros sin una búsqueda hacia la autonomía en el contexto educativo.

10.- Con respecto a la *normalidad como capacidad de desempeñarse eficientemente* se evidencia el deseo de trasladar a niños con dificultades a espacios más adecuados y especializados. Este deseo se debe a que se moviliza la normalidad de las estrategias del docente, sus respuestas y su aula tradicional llevando a homologar al estudiante o en su defecto reubicarlo en otros espacios fuera de la escuela.

11.- Frente a la *perspectiva conductual* el docente considera la inclusión como un servicio educativo que brinda indiferenciadamente a una población diversa bajo el presupuesto de Equidad. La inclusión no es brindar una clase indiferenciada a los estudiantes, esta estandarización de la clase contrapone la inclusión y torna la escuela conductual.

12.- En la muestra se evidencia la tendencia hacia una concepción ideal de sujeto "touriano" al que se le reconocen múltiples factores diferenciales a nivel familiar, económico, físico, cognitivo y cultural, no obstante dicha concepción ideal es confrontada a manera de antítesis por la concepción de un sujeto normal/anormal haciendo que la diversidad reconocida busque ser homologada o normalizada. Este choque de concepciones influye para que la escuela siga tornándose conductual o clásica haciendo tabula rasa de dichas diferencias sin una movilización real hacia una escuela inclusiva.

Recomendaciones

1.- Se recomienda a la Secretaría de Educación del Municipal de Cali que para discurrir en políticas de inclusión y certificación de colegios caleños como inclusivos, es necesario en cumplimiento del Decreto 366 de año 2009 gestionar recursos para ubicar docentes de

apoyo y otros profesionales que apoyen dicha política, puesto que los docentes están abordando casos para los cuales expresan no contar con capacitación ni apoyo que les dirija. Lo precedente influye en las respuestas poco asertivas ante las necesidades comunes y específicas de todos los estudiantes.

2.-A la institución educativa seleccionada brindar mayor capacitación a los docentes en políticas de inclusión, partiendo de un proceso de sensibilización que permita una comprensión de cada uno de los estudiantes desde su propia particularidad. Esta sensibilización debe llevar a actitudes de comprensión y apoyo, a compromiso profesional de total entrega hacia los estudiantes ejerciendo con compromiso ético su profesión. El segundo paso después de un proceso de sensibilización es la revisión de las conductas, estrategias y didácticas utilizadas por los docentes que permitan diseñar planes de mejoramiento a corto, mediano y largo plazo. Además, al no contar con psicólogos se requieren convenios con universidades que envíen a sus practicantes para dar apoyo psicopedagógico a los docentes, estudiantes y padres de familia. Por lo tanto se insta a la institución a movilizarse en la búsqueda de acciones que beneficien la calidad del servicio educativo desde un abordaje psicopedagógico y otras áreas profesionales. También se recomienda a las directivas aplicar el instrumento "Índice de Inclusión" (Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional) a todos los docentes, al 20% de padres de familia y estudiantes para poder identificar cuáles son las áreas en las cuales deben fortalecerse para ser una institución con conductas inclusivas. A partir de los resultados podrán diseñar planes de mejoramiento institucional.

3.-A la Universidad Antonio Nariño se recomienda orientar los seminarios de psicología educativa según las políticas de inclusión dadas por la Unesco y el Ministerio de Educación Nacional, contextualizando de esta manera la educación de nuestro país y la inequidad hacia poblaciones como desplazados, de frontera, en situación de discapacidad, indígenas entre otros ya que la inclusión es una Política Nacional Educativa que todo psicólogo debe conocer para desempeñarse como un apoyo en la comunidad educativa desde la realidad de los colegios caleños que se encuentran a las puertas de ser certificados como instituciones inclusivas.

4.-A los estudiantes de psicología determinarse a realizar sus prácticas profesionales en espacios educativos apoyando la Política de Inclusión, proponiendo comprender y atender una población diversa generando estrategias que mejoren la configuración del contexto escolar para identificar y eliminar cualquier barrera que afecte el aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía

BERGER, P. Introducción a la sociología. 3 Ed. México: Limusa, 2005.

BLANCO, Rosa. Hacia una escuela para todos y con todos. En: Proyecto Principal de Educación. 1999. Boletín 48. 55-72 p.

Revista EDUCyT, 2011; Vol. 3, Enero – Junio, ISSN: 2215-8227

BOOTH, T. y AINSCOW, M. Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. España, 2000.

BOWIE, C. Mejor educación para todos. Cuando se nos incluya también. Informe Mundial. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) Universidad de Salamanca, 2009.

BRIONES, Guillermo. Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. 2 Ed. México: Trillas, 1990.

CABRALES, Barba. La fundamentación antropológica de la educación. En: Libro Anual del ISSE. 2007. 248 p.

CALVO, Gloria. 1988. Los grandes pedagogos: lectura desde tres disciplinas. En: Educación y Cultura No. 14. Bogotá: Centro de Investigaciones y Estudios Educativos, 1988. 19-32 p.

CAMPUSANO, Marjorie. Investigación cualitativa de nivel exploratorio sobre exclusión social en discapacitados mentales: estudio de caso en Síndrome de Asperger: Asistencia social. Trabajo de grado (Psicología). INACAP. Atacama, 2005.

CASTAÑEDA, O. 2009. Educación: una disyuntiva entre el discurso gubernamental y las necesidades sociales. En: Revista de Educación y Pensamiento No. 16. Cali. 2009. 13-14 p.

CASTELAR, Andrés. Experiencias significativas de inclusión educativa en Santiago de Cali. Universidad ICESI, 2010.

COLOM, Antoni. Antropología y educación: Nota sobre una difícil relación conceptual. En: Revista Teoría de la Educación. Vol. VI. 1994. 11-21 p.

CORREA, Jorge. Pertinencia de un índice de inclusión en Colombia. En: Memorias IV Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín, 2008. 277-290 p.

ECHEITA, Gerardo. 2005. Primeras experiencias de uso de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva en el estado español. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 2005. Vol. 3 No. 1. 463-467 p.

----- . La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. Instituto Universitario de Integración de la Comunidad: Colección de investigación. 2004.

ECHEVERRY, Juan. Informes de investigación y ensayos inéditos. Aproximación a Paulo Freire. En: Clave de Hoy. Uni-pluri/versidad. 2007. Vol 7. No.2.

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 2 Ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

GALLEGO, Rómulo. Saber pedagógico. Una visión alternativa. 2 Ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1992.

GONZÁLES, José. La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. En: Anuario Pedagógico. 2007. No. 11. 53-54 p.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; et. al. Metodología de la investigación. 6 Ed. México: McGraw Hill, 2006.

LAURETTI. Paola. Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. En: Rvista Educere Vol. 10. No. 033. Universidad de los Andes, Mérida Venezuela. 347-356 p.

LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires: Lozada, 1951.

MEZA, Aníbal. Delimitando los ámbitos de la psicología educacional. Recuperado en Junio (2010). Disponible en: www.revistaliberabit.com.

MONTERO, Maritza. Hacer para transformar. Barcelona: Paidós, 2006.

MUÑOZ, B. Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Programa Editorial Universidad del Valle. Cali, 2006.

ORREGO, Jhon. Pedagogía como reflexión del ser en la educación. En: Revista latinoam.estud.educ. Manizales, 2007. 27-39 p.

ORTIZ, María. La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva En: La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. Instituto Universitario de Integración de la Comunidad: Colección de Investigación. 2004.

PORTA, Luis. La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. 2003.

RUIZ, Francisco. 2007 Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. En: Revista Latinoam.estud.educ. Manizales, 2007. 44 p.

SARTO. M y VENEGAS, M. 2009 Aspectos claves de la educación inclusiva. Colección Investigativa. España, 2008.

SKLIAR. Alteridades y pedagogías o... ¿y si el otro no estuviera ahí? En: Educação & Sociedade. 2002. Ano XXIII, No 79. 85-123 p.

SUPINOS, T. Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. En: Revista de Educación, 2002. No. 327. 49-68 p.

TOURAINÉ, Alaine. ¿Podremos vivir juntos? 2 Ed. México: Trillas, 2000

VALENCIA, Alirio. 2007. Curso de investigación cualitativa. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Programas de comunicación social y psicología. Medellín, 2007.

VALERA, Gregorio. En torno a una pedagogía a-normal. El otro, el distinto. En: Revista Páginas de Filosofía. 2009. Vol.1. No.2. 3-21 p.

WOOLFOLK, A. Psicología educativa. 9 Ed. México: Pearson Educación, 2006.

YELO, José. Evaluación y mejora de la educación en el CEIP Nuestra Señora del Paso mediante la aplicación del "Index for Inclusion". 2008.

ZACCAGNINI, Mario. Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo: intersecciones, tensiones y fracturas; continuidades y discontinuidades, entre la epistemología de las prácticas educativas escolares y la realidad social. 2004.

ZAMBRANO, Armando. Contributions to the comprehension of the science of education in france. Concepts discourse and subjects. Thesis Presented to The Academic Department Of the School in Social and Human Studies In Partial Fulfillment of the Requirements. 2006

ZUBIRÍA, Julián. Desafíos a la educación en el siglo XXI. En: Revista de Educación y Cultura, 2009.

ZULETA, Estanislao. Educación y democracia: un campo de combate. 2 Ed. Bogotá: El Búho, 1995.