

PERCEPCIÓN Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA  
INCLUSION EDUCATIVA EN SOLEDAD, 2008

ORIETTA DEL CARMEN DÍAZ HAYDAR  
FABIO RAUL FRANCO MEJÍA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE  
CARTAGENA  
2008

PERCEPCIÓN Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA  
INCLUSION EDUCATIVA EN SOLEDAD, 2008

ORietta DEL CARMEN DÍAZ HAYDAR  
FABIO RAUL FRANCO MEJÍA

Tesis

Directora: Janeth Tovar Guerra  
Doctora en Educación

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE  
CARTAGENA  
2008



SISTEMA DE  
UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO. SUE-  
CARIBE

MAESTRIA EN EDUCACION

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Línea de investigación: CALIDAD EDUCATIVA

Grupo al que aplica: *“RUECA”* y *“CONSTRUYENDO LA ACADEMIA”*

Lugar de ejecución del proyecto: SOLEDAD (ATLANTICO)

Duración del Proyecto: UN AÑO (2007)

Descriptores y palabras claves: Inclusión educativa - Formación del docente – Actitudes del docente a la inclusión educativa – Necesidades educativas especiales.

Fecha y período académico de presentación de la propuesta: 2007- SEGUNDO SEMESTRE

Programa Académico: MAESTRIA EN EDUCACION.- SUE CARIBE

Cartagena – Colombia

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Cartagena 29,04, 2008

## DEDICATORIA

A nuestros hijos, en el infinito amor que nos inspiran.  
A todos los que como nosotros sueñan con la utopía social

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por darnos la salud y persistencia para poder hacer realidad este sueño.

A la Secretaría de Educación del Municipio de Soledad por su colaboración y en especial a la Doctora Elizabeth Hincapié por la información y comentarios, muy valiosos para la investigación.

Al Licenciado Juan Hernández por facilitarnos el documento Historiográfico de la Educación Especial de Soledad

A la Doctora Janeth Tovar por sus sabias orientaciones.

Y a todas aquellas personas, que de una u otra forma, nos colaboraron en algún momento, para poder culminar con éxitos este proyecto.

A todos mil y mil gracias

## CONTENIDO

	pág.
0. INTRODUCCIÓN	15
0.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBELMA DE INVESTIGACIÓN	15
0.2 OBJETIVOS	16
0.2.1 General	16
0.2.2 Especificos	16
0.3 JUSTIFICACIÓN	16
0.4 METODOLOGÍA	17
1. CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.1 CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.1.1 Concepciones paradigmáticas	21
1.2 DIFERENCIAS PARADIGMÁTICAS	21
1.3 CONCEPTUALIZACIÓN A TRAVÉS DEL TIEMPO	24
1.3.1 En la Antigüedad	24
1.3.2 Cristianismo	24
1.3.3 En el Renacimiento	25
1.3.4 Siglos XVIII y XIX	26
1.3.5 Siglo XX	26
1.3.6 Finales del siglo XX, inicios del siglo XXI	28
1.4. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA	31
1.4.1 Población objeto de inclusión	34
1.4.2 Modelos Educativos	38
1.4.3 La inclusión educativa en el municipio de soledad	43
1.4.4 Historia de la atención Educativa a población con discapacidad	48
2 MODELOS RECIENTES DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD	52
2.1. INTEGRACIÓN EDUCATIVA	52
2.1.1 Principios Rectores de la Integración Educativa	54
2.1.2 Definición de Necesidades Educativas Especiales	55
2.1.3 Modalidades de Integración Educativa	
2.1.4 Adecuaciones curriculares	56
2.2 INCLUSIÓN EDUCATIVA	57
2.2.1 Diferencias paradigmáticas	59
2.2.2 Algunos Supuestos Fundamentales de la Educación	61
2.2.3 Población Objeto de Inclusión	63
2.2.4 Principios Orientadores de la Inclusión	65
2.2.5 Estrategias Didácticas	66
2.2.6 Procesos de Evaluación	68

3	EL FACTOR ACTITUDINAL Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	70
3.1.	IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES	72
3.2.	FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD	75
3.3.	FACTORES QUE FAVORECEN LAS ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA DIVERSIDAD	76
3.4.	LA ACTITUD DOCENTE HACIA LA DIVERSIDAD	79
3.4.1.	Tipos de actitudes docentes hacia la diversidad	80
4	RESULTADOS	83
5	ANÁLISIS DE DATOS – UNA VISIÓN DE CONJUNTO	90
5.1	PERCEPCION DE LA INCLUSION EDUCATIVA COMO EDUCACION ESPECIAL	90
5.2	DISCURSO INCLUSIVO	92
5.3	URGENTE NECESIDAD DE CAPACITACION EN ATENCION A LA DIVERSIDAD.	94
5.4	LO QUE HACE ARDUA LA TAREA	95
5.5	MAYOR COMPROMISO DEL GOBIERNO	98
5.6	LOS NIÑOS NO SON EXLUYENTES	98
5.7	LA INCLUSION, VALIOSA PARA LA SOCIEDAD	99
5.8	TEMORES DEL DOCENTE	100
5.9	ESCEPTICISMO	101
5.10	FRUSTRACION PEDAGOGICA	102
	CONCLUSIONES	104
	BIBLIOGRAFIA	107
	ANEXOS	115



## LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Historia de la Educación Especial en Colombia	33
Cuadro 2. Distribución de población estudiantil con discapacidad según Institución y tipo de discapacidad atendida en el sector oficial en Soledad, 2008.	51
Cuadro 3. Estrategias Didácticas para generar aprendizajes significativos	67
Cuadro 4. Puntuaciones de los docentes en la escala EAPROF	83
Cuadro 5. Puntuaciones en la escala EAPROF por institución.	84
Cuadro 6. Caracterización de los docentes.	84
Cuadro 7. Nivel de formación de los docentes	85
Cuadro 8. Percepción del nivel de información recibida sobre integración Escolar	85
Cuadro 9. Percepción del nivel de información recibida por edad y género de los docentes	86
Cuadro 10. Percepción del nivel de apoyo.	86
Cuadro 11. Percepción de la influencia de la integración en el Funcionamiento de la institución.	87
Cuadro 12. Percepción de rechazo hacia los estudiantes con n.e.e por parte de sus compañeros.	87
Cuadro 13. Auto percepción del cambio de opinión ante la integración.	88
Cuadro 14. Disposición actual del docente hacia la integración.	88
Cuadro 15. Opinión de los docentes sobre la actitud general de los docentes a la integración educativa	88
Cuadro 16. Disposición de los docentes a que su institución siga siendo integradora.	89

## LISTA DE FIGURAS

	pág
Figura 1. La revolución del cambio de 1960 – hoy	31
Figura 2. Ciclo de calidad Educativa	43
Figura 3. Ubicación geográfica del municipio de Soledad	44

## GLOSARIO

**ADECUACIONES CURRICULARES:** estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso en el currículo regular y/o a brindar aprendizajes equivalentes, a los alumnos con necesidades educativas especiales.

**APOYO O APOYO AL APRENDIZAJE:** todas las actividades que aumentan la capacidad de una institución educativa para dar respuesta a la diversidad del estudiantado” siendo parte integral de toda enseñanza, se refleja en la manera como la institución educativa “orquestra el proceso de aprendizaje.

**AULA DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA:** conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (Decreto 2082 de 1996 Art 14)

**AULA MULTIGRADO:** aula orientada por un(a) docente licenciada en educación básica, dentro de la modalidad de educación formal, para desarrollar las competencias y valores correspondientes a un currículo flexible y con metodología de escuela nueva y aceleración del aprendizaje, en la que la promoción se realiza respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

**BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN:** concepto que sustituye al de “Necesidades Educativas Especiales; siendo todos los elementos y estructuras del sistema, sean intra institucional, comunitarios o de las políticas locales y nacionales que obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación educativa

**CAPACIDADES EXCEPCIONALES:** potencial muy por encima de lo normal para aprender o desarrollar competencias, que pueden ser capacidades excepcionales: - globales cuando el desempeño superior es en múltiples áreas y comúnmente acompañado con precocidad, auto maestría y habilidades cognitivas. – específicas es cuando sobresalen en una o algunas áreas específicas, se le identifica como talento que pueden ser artístico, científico, tecnológico, deportivo, etc. Hay algunos casos en que una personas con talento excepcional presenta simultáneamente discapacidad en otra u otras áreas del desarrollo, se reconoce como doble excepcionalidad y se denomina - capacidades o talentos excepcionales y discapacidades asociadas

**COMPETENCIAS:** saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimiento, habilidades y actitudes.

*CURRÍCULO FLEXIBLE*: condición en que los planes de estudio, programas, metodología, y procesos de la institución o centro educativo se organizan para lograr que todos sus estudiantes accedan a la educación y alcancen los objetivos generales propuestos atendiendo a la diversidad y equidad social y cultural.

*DEFICIENCIA*: pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica

*EDUCACIÓN INCLUSIVA*: es reconocer la diversidad y permitir que cualquier estudiante, independiente de sus características personales o culturales, sea acogido por la institución educativa y que todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad pueden estudiar juntos y gozar de igualdad de oportunidades

*EQUIDAD*: es dar a cada quien, lo que cada quien necesita.

*EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES*: proveer a todas las personas de experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial.

*Extraedad*: ocurre cuando un niño o joven tiene por lo menos dos o tres años más que la edad esperada, según lo establecido en la Ley General de Educación, para estar cursando un determinado grado

*EFENÓMENO ROSENTHAL, O EFECTO PIGMALIÓN*: hecho mediante el cual las expectativas que tienen las personas (padres, educadores, directivos...) sobre otras personas con quienes se relacionan, tienden a cumplirse, ya que estas expectativas actúan como una profecía que se auto realiza

*INCLUSIÓN*: oportunidad que se ofrece a la persona en situación de vulnerabilidad para participar plenamente en todas las actividades: educativas, de empleo, consumo, recreación, comunitarias y domésticas que tipifican la sociedad del día a día.

*PREJUICIO*: se refieren a las creencias y conductas socialmente compartidas por un grupo de personas, hacia otras personas pertenecientes a un grupo determinado, por lo general minoritario, como consecuencia de categorizaciones que se efectúan sobre ellos.

*TIPOS DE APOYO AL APRENDIZAJE*: se pueden tipificar en individuales, programáticos. Individual a determinados estudiantes para hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todos y todas, también, programáticas conjuntamente, considerando distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, o metodológica por ejemplo el uso de metodologías cooperativas, como las tutorías entre iguales.

**RECURSOS PARA APOYAR EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN:** concepto central en el proceso de inclusión, que deben ser gestionados por la institución y pueden ser materiales y humanos y que al organizarse mejoran el aprendizaje y la participación del estudiantado; estos pueden ir desde una mayor cooperación entre docentes, personal de apoyo, vecindario, padres e incluso entre los propios estudiantes, ya que la cooperación entre ellos puede contribuir al desarrollo de aulas de clase más inclusivas, mejorar las condiciones de aprendizaje de todos sus miembros y lograr mayor eficiencia de los recursos, especialmente de los recursos humanos.

## RESUMEN

Fundamentados en las políticas mundiales de inclusión social, las características sociodemográficas de vulnerabilidad del municipio de Soledad Atlántico, y el papel de mediador social del docente, se propuso como objetivo de esta investigación caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa, desde su propia perspectiva, través de la aplicación de escala de actitudes, el análisis de su discurso y la observación persistente.

Se siguió una metodología Hermenéutica, con un *diseño metodológico flexible, abierto y emergente*, siguiendo sucesivamente los momentos de planificación, acción, observación y reflexión, en atención al círculo hermenéutico; utilizando la triangulación múltiple (de datos y metodología), tomando la escala de actitudes (EAPROF) como pretexto a las entrevistas, las observaciones de campo y las entrevistas focalizadas con actores claves.

Mediante la aplicación de la escala de actitudes se identificó la ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, y en la fase hermenéutica se obtuvo información en profundidad sobre preconcepciones, necesidades, expectativas y motivaciones de los participantes hacia la inclusión, que permitieron seguir recabando información y focalizar tópicos de interés, emergiendo del discurso 10 categorías.

Las 10 categorías muestran la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, que permitan minimizar las barreras de aprendizaje y asegurar así el éxito de la inclusión educativa en el municipio de Soledad.

Palabras claves: *Inclusión Educativa, Actitudes de los docentes, Atención a personas con discapacidad, Atención a población vulnerable*

## 0. INTRODUCCIÓN

La Inclusión Educativa, corresponde a políticas mundiales de justicia y equidad social, establecidas por la Organización de Naciones Unidas, promulgadas por la UNESCO y ratificadas por el gobierno Colombiano, que se vienen implementando en la mayoría de los países Europeos y en América desde hace más de 20 años; en Colombia se inició el proceso desde el 2005, inicialmente en el interior del país, y en el 2007 se inicia la cualificación de los docentes en algunas ciudades de la Región Caribe, entre ellas en el municipio de Soledad.

### 0.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El municipio de Soledad, por las características de la mayoría de sus actuales pobladores (altos índices de de pobreza, desplazados, la condición de discapacidad sea física, sensorial, cognitiva o comportamental, el pertenecer a grupos étnicos con poco reconocimiento social etc.), se identifica como una población con un alto nivel de diversidad y vulnerabilidad. Ante esta realidad y dado que en general los docentes regulares que ejercen la docencia en el municipio carecen de formación específica en el campo de la inclusión, excepto un grupo de aproximadamente 30 que participaron en un diplomado sobre inclusión dictado por el Tecnológico de Antioquia realizado en el 2008, y que tienen como compromiso la capacitación de la comunidad de docentes del municipio.

Ciertos que el factor actitudinal desempeña un papel de fundamental importancia en la atención a la diversidad, salta el interrogante relativo a que actitudes presentan los docentes regulares hacia la inclusión educativa; con este fundamento se formulan los siguientes interrogantes que configuran el problema de investigación:

¿Cuales son las actitudes del docente regular hacia la inclusión educativa?

¿Desde la perspectiva de los docentes, ¿cómo lograr la inclusión educativa con calidad?

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de la inclusión educativa, desde su experiencia?

¿Cuentan los docentes de Soledad, con una formación, que les permita responder eficazmente a los retos de la inclusión educativa?

Realizar esta investigación reviste importancia por cuanto, como se ha señalado, las actitudes son pilares para este tipo de actividades, por ende, identificarlas en los docentes del municipio de Soledad permitirá orientar el proceso de capacitación de docentes con determinados énfasis, identificar las instituciones y docentes que presentan determinadas actitudes para ubicarles adecuadamente.

## 0.2 OBJETIVOS

0.2.1 Objetivo General: Caracterizar e interpretar las actitudes y percepciones hacia la inclusión educativa de los docentes de siete instituciones educativas del municipio de Soledad (Atlántico) en el 2008.

Propiciar la reflexión e interpretación de sus actitudes, necesidades y experiencias en los docentes de las instituciones educativas de Soledad objeto de estudio.

0.2.2 Específicos. Caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de las instituciones educativas objeto de estudio, frente a la inclusión educativa.

Establecer las percepciones que tienen los docentes de las instituciones objeto de estudio sobre la inclusión educativa desde su experiencia docente.

Identificar las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en función de su edad, género e institución.

Establecer las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en función del tiempo de ejercicio docente.

Analizar la percepción que tienen los docentes sobre la información recibida sobre inclusión educativa.

Interpretar las necesidades y perspectivas manifiestas por los docentes para lograr la inclusión educativa con calidad.

## 0.3 JUSTIFICACIÓN.

Motivados por contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el Caribe Colombiano, y ante la oportunidad de escudriñar la realidad de un campo que ha sido el trasegar cotidiano en el ejercicio profesional de los investigadores, y que el proceso de inclusión educativa se inicia en el municipio de Soledad – Atlántico casi a la par en que se gesta el presente proyecto investigativo, como también por su trascendencia social, educativa y pedagógica, se eligió como tema para la presente investigación.

La condición de vulnerabilidad a la exclusión o discriminación, del municipio de Soledad son determinantes para considerar que se requiere derribar las “*Barreras para el aprendizaje y la participación*”, entendiéndose estas, como “todos los elementos y estructuras del sistema, (intra institucional, comunitarios o políticos locales y/o nacionales), que obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación educativa a una población” (Colombia. Min. Educ.2007 b. p. 3)



La experiencia ha señalado, que un factor determinante en el éxito de dichas políticas de inclusión ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, tal como lo revelan varios estudios y como lo expresó Fulvia Cedeño (2006:7) asesora del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el III Congreso internacional de discapacidad *“si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre”*.

#### 0.4 METODOLOGIA

La curiosidad se encamina entonces a identificar las actitudes que hacia la inclusión educativa tienen los docentes de Soledad, por lo que se les aplicó a 23 docentes de siete Escuelas Integradoras la Escala de actitudes de los profesores hacia la integración escolar (*EAPROF*), la cual es una *escala tipo LICKERT* (Likert 1932); construida por Larrivèe y Cook (1978) y posteriormente adaptada al castellano por García y Alonso (1985). En su versión original tiene un coeficiente de *fiabilidad Alpha* de .92 y en su versión *castellana* de .86 (aplicación de García y Alfonso). Contiene 30 afirmaciones referentes a actitudes generales de los docentes hacia la integración educativa, explora preocupaciones referentes al manejo de las clases y percepción de los efectos que dicha integración pueda tener sobre los niños en sus aspectos cognitivos y sociales.

La escala valora cada ítem con puntuaciones 0 a 5 puntos, donde 5 corresponde al polo más positivo de actitud hacia la integración. El polo positivo se encuentra en la escala en direcciones, directa e inversa. Los ítems que se encuentran en el polo negativo son: 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, y 29. La puntuación máxima es de 150. Esta escala fue utilizada por Domingo (1992) en su tesis doctoral. En esta investigación obtuvo un coeficiente alpha de .75 permitiéndoles afirmar que el grado de consistencia interna de la escala era alto.

Igualmente se utilizó la escala *EAPROF 2-A*, a través de la cual el docente valora diferentes aspectos desde sus propias experiencias relativas a la inclusión educativa, tales como los referentes al apoyo administrativo de la institución, la información que se ha impartido al respecto, los apoyos recibidos, etc. fue construida por Domingo y consta de 14 ítems distribuidos en forma irregular; los cuales permitieron identificar aspectos que debían ser esclarecidos para alcanzar una mayor comprensión de las actitudes de los profesores.

Para obtener un mayor conocimiento desde la perspectiva de los actores, se procedió a realizar charlas informales, siguiendo una técnica de interacción dialógica y coloquial con los docentes, en la mayoría de los casos en grupos; en otras ocasiones se abordaba en forma individual al docente en las horas de receso, para luego a partir del análisis o de la interpretación de su discurso extraer las categorías que emergían y esclarecerlas en las entrevistas a profundidad con 5 actores claves buscando interpretar su discurso desde sus vivencias, sentimientos y opiniones.

Del discurso de los docentes se identificaron 10 categorías emergentes, presentadas en el capítulo titulado visión de conjunto, donde se relacionan los hallazgos de las observaciones de campo y las entrevistas.

La investigación se ubica dentro del Paradigma Histórico Hermenéutico. En función del mismo se trata de una investigación cualitativa con un diseño metodológico flexible, abierto y emergente, ya que “emerge” sobre la marcha a medida que el investigador toma decisiones en función de lo que va descubriendo. El tipo de investigación es etnográfica cuyo objetivo consiste en llegar a tener un conocimiento de los sucesos desde el punto de vista de los actores. Se trata de ver la forma como el individuo interpreta los significados y la manera de evidenciar esos hechos. Lo que se buscó fue interpretar y analizar el discurso de los docentes en la fase hermenéutica, cuyo propósito es construir un análisis crítico acerca de la Inclusión Educativa, que en este municipio no se ha realizado.

La presente investigación aporta información valiosa desde la visión de los actores principales del proceso educativo, como son los docentes, que posibiliten asegurar el éxito de la inclusión y la calidad educativa, dando así cumplimiento al principio que *“La escuela es una y es para todos”* sin barreras para el aprendizaje ni la participación. Para el Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación y coordinadores de los proyectos de atención educativa para poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales, en tanto tendrán elementos de juicio para la toma de decisiones.

Igualmente, será importante para las entidades formadoras de maestros, escuelas normales, institutos y programas de educación a nivel superior, para orientar sus propuestas académicas y prácticas fundamentadas en un conocimiento real de la situación social y educativa de Soledad, y, para lograr una mayor comprensión y valoración de las experiencias, sentimientos y percepciones de los docentes.

Las propuestas planteadas por los docentes servirán de guía para la elaboración y ajuste a los módulos de formación como orientación a los equipos de calidad de los municipios, instituciones educativas, y a los grupos de gestión territoriales.

Los hallazgos presentados seguramente serán de fundamental importancia para directivos y docentes de las instituciones educativas de Soledad, puesto que les permitirán diseñar e implementar planes de mejoramiento conducentes a superar las barreras para el aprendizaje y la participación detectadas. Para los estudiantes en general y en particular para los que son objeto de inclusión, por cuanto son los directos beneficiados, al propiciar su formación integral en valores, que le permitirán desarrollar competencias ciudadanas y así favorecer la prestación del servicio educativo con calidad, asegúrale su acceso y permanencia para que puedan alcanzar su desarrollo personal y social.

Para la sociedad en general, porque la inclusión educativa es el inicio de un cambio de actitudes de las generaciones infantiles y jóvenes hacia la equidad y justicia social en el más amplio sentido.

La investigación y los datos por ella aportados son extensivos específicamente a las instituciones oficiales de educación que participaron en la investigación. No obstante, dadas las características identitarias básicas de estas instituciones y de la población estudiantil que atienden, buena parte de los resultados y conclusiones pueden ser extensivas a un contexto más amplio de instituciones de similar naturaleza a la de de Soledad. El estudio aquí presentado en modo alguno explora e identifica en detalle las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.

La naturaleza del fenómeno estudiado y su complejidad no se agotan en este estudio. Otras investigaciones pueden abordar el mismo tema desde diferentes ópticas enriqueciendo el aporte de la presente investigación. Seguramente se pueden realizar abordajes más rigurosos y pormenorizados, los cuales requieren mayor tiempo y recursos económicos.

## 1. CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1 PERSPECTIVA HISTORICA DE LA DISCAPACIDAD

La historia de las discapacidades es tan compleja como lo es la misma historia de la humanidad, por lo trascendente de esta condición, tanto para el individuo como para la sociedad. Igualmente, para la educación y la cultura: cada cultura ha compartido creencias, mitos, hábitos y costumbres hacia las personas que viven esa condición.

La discapacidad en sus diferentes manifestaciones ha constituido a lo largo de la historia de la humanidad un interrogante, que solo entrado el siglo XX se comprendió a la luz de la ciencia, al tiempo que en el siglo XXI se les reconocen sus derechos fundamentales y se propugna por acabar con cualquier tipo de discriminación, particularmente con la educativa.

Han sido variadas las explicaciones que las diferentes épocas dan a la limitación. Para su abordaje se identifican dos tendencias: una desde la concepción paradigmática como la propuesta por Gerben De Jong (1979) y Ramón Puig de la Bellacaza (1990) y la otras, desde las diferentes culturas y épocas que a continuación se presentan en forma muy sintética.

1.1.1. Concepciones Paradigmáticas. Los teóricos de la educación especial han tratado de identificar o caracterizar las concepciones paradigmáticas que predominaron en un determinado periodo de la humanidad, y que en gran medida están en estrecha relación con la actitud social asumida hacia las personas con discapacidades; así se pueden citar algunas propuestas como las de: Mercy Páez Escobar (1994 en Yarza 2007:3 - 4), profesional especializada de la División de Educación de Poblaciones Especiales del Ministerio de Educación Nacional, quien plantea, "que tanto en Colombia como en Europa y América el proceso evolutivo de la educación especial ha pasado por cuatro etapas: exterminación, abandono, aceptación e integración. Desde una mirada aparentemente distinta, Páez propone entender esta "evolución" en dos momentos o períodos: del enfoque clínico y del enfoque pedagógico.

También, se cuentan las propuestas de Aguado Díaz (1995), en las que contempla los modelos de: Marginación, Modelo Demonológico, Modelo Organicista; Modelo Psicologicista, Modelo Socio-ambiental y Modelo Bio-Psico-social.

A continuación, se propone una mirada sucinta de la evolución paradigmática a través del tiempo.

- Tradicional El paradigma tradicional se caracteriza por la actitud que tiene la sociedad hacia la discapacidad de considerar a quienes la presentan como seres merecedores de protección y objeto de marginación en los diferentes campos de la actividad social. Se les considera como sujetos incapaces de lograr autonomía personal y son objeto de estudio e investigación médico, psicológico y educativo.

Rehabilitación El paradigma de la rehabilitación constituye un avance importante de la sociedad, debido a que se considera la factibilidad de rehabilitar a las personas deficientes mediante actividades de tipo educativo y psicológico. Para tal fin se crean instituciones especializadas en este tipo de atención como los Centros de Educación Especial.

Autonomía Personal. El paradigma de la autonomía personal constituye el modelo contemporáneo; en éste cambia radicalmente la actitud de la sociedad hacia la persona con discapacidad, ya que se le reconoce como un individuo en igualdad de derechos ante la sociedad, y, como tal, se rechaza cualquier tipo de discriminación. Por ello, se cambia la actitud de ofrecer una institución “especial” para su educación: se propugna por la integración escolar, y más recientemente por la inclusión. Pero, no se trata sólo de un cambio de actitud en el campo de la educación, si no de un cambio de la sociedad toda, que reconozca y cree los espacios adecuados para que la persona con discapacidad se integre efectivamente en la sociedad.

## 1.2. DIFERENCIAS PARADIGMÁTICAS.

En las diferencias paradigmáticas cabe señalar que la mayoría de las personas que desconocen la filosofía y el espíritu de las dos tendencias las observan como antagónicas, más que como complementarias, o como un continuo en ese proceso social de cambio paradigmático “*acelerado*”, porque tres o cuatro décadas contra siglos de exclusión son muy pocas; sin embargo, han sido significativos los cambios, tal como lo plantea Rosa Peña Villegas (s.f.: 1),

el concepto integración educativa para personas con n.e.e implicaba que era la persona con n.e.e quien debía adecuarse a la institución educativa, mientras que, el de inclusión implica que es la institución educativa la que debe hacer todos los arreglos pertinentes para que todos los estudiantes incluidos los que presentan alguna limitación (social, física, cognitiva, sensorial, etc.) pueda beneficiarse efectivamente del sistema educativo, teniendo como fundamento el principio de la heterogeneidad connatural a todos los seres humanos, pues todos, en algún momento de nuestra vida podemos presentar una necesidad educativa.

Como plantea Peña (s. f) la inclusión es propuesta como principio que ha de guiar las políticas y prácticas en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en el que la educación es un imperativo para lograr esa meta, se intenta que todos los seres humanos se sientan partícipes de los procesos.

Por lo mismo, se debe partir del supuesto de la diversidad, en que la diferencia se tome como parte de la normalidad y como un derecho de todos. Así entonces, *es la escuela la que debe estar pensada y preparada para responder a las características de **todos los estudiantes**, teniendo en cuenta que todos somos básicamente diferentes, sean cuales sean las circunstancias personales y sociales*

En estas condiciones, es el sistema escolar el que debe cambiar, para que responda a las características de todos los educandos, en vez de que sean los estudiantes quienes deban adaptarse al sistema integrándose en él. Se plantea una reconstrucción funcional y organizativa de la academia, en la que tanto los profesores, padres de familia, y estudiantes, participen activamente para fortalecer el sentido de pertenencia a su comunidad, en la que todos tienen un lugar con igualdad de derechos y deberes; por eso se requiere de la transmisión de nuevos valores en la escuela desde un currículo común. Se necesita hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, comprensiva y para todos. Como queda establecido en la definición de la (UNESCO: 2005:.5) con relación a la inclusión educativa:

*Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etérea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.*

Según plantea la UNESCO (2003) tanto la integración, como la inclusión educativa se afianzan en el principio universal de la educación como un derecho para todos y todas, sin ningún tipo de discriminación. Corresponde, pues, a la institución educativa realizar todas las acciones que sean necesarias para atender con un servicio de calidad a la diversidad de seres humanos que a ella concurren. Así entonces, es la Comunidad Educativa (profesores, alumnos y los padres) quien desarrolla un sentido de comunidad participante sin ningún tipo de exclusiones.

Se propugna así, por una reconceptualización y reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora para la generación de la cultura inclusiva en la Comunidad Educativa.

El concepto inclusión, no es privativo o exclusivo del campo educativo, es un concepto filosófico y político que involucra a la sociedad toda en el reconocimiento de los derechos fundamentales a todas las personas. En tal sentido, se halla aplicación de la inclusión en diferentes campos de la actividad humana: en la arquitectura, en el urbanismo, en el transporte masivo, en los lugares de espectáculos públicos y no públicos etc., se hallan toda una serie de adecuaciones tendientes a dar cabida a aquellas personas que presenten alguna diversidad: rampas de acceso a los edificios y lugares públicos, vehículos con silletería adecuada para personas con limitaciones sensoriales o motoras, baños adecuados para impedidos físicos, cajeros automáticos, bancos que ofrecen alternativas para acceder a sus servicios, etc.

Para el Center for Studies on Inclusive Education CSIE (1997) en Moriña (2004). "La escuela inclusiva es solo una pieza del rompecabezas, un elemento de una sociedad inclusiva. El éxito de una escuela inclusiva no es solo crear una educación de calidad para todos los alumnos, sino también establecer un paso crucial a la hora de ayudar al cambio de actitudes discriminatorias, para crear comunidades de bienvenida y desarrollar una sociedad inclusiva". (p.34)

Según el CSIE, todas las personas como sujetos de derecho, en este nuevo milenio deberán contar con su propio espacio social, según sean sus condiciones, características o necesidades; la sociedad en general deberá estar estructurada para respetar e incluir a todas las personas a pesar de su condición, por lo que es la educación la llamada a posicionar como paradigma dominante en esta nueva sociedad al "*paradigma Inclusor*".

Es, a través de la educación que se puede expandir ese horizonte social mediante la generación de una cultura de aceptación a la diversidad desde la más temprana edad. Pero, para hacer realidad esta utopía, se requiere revisar algunos conceptos implicados, como son, por ejemplo, las diferencias entre "estar" en la sociedad y "participar" de la sociedad; claramente empiezan a aparecer matices que marcan singularidades y diferencias fundamentales para pensar la perspectiva de las personas en una sociedad en donde "pertener" no es algo sencillo".

El hecho que todos los estudiantes, sus padres y maestros creen sentido de pertenencia y tomen ese espacio escolar como suyo, en el que realizan sus proyectos y se proyecten a la sociedad para ser cada vez más útiles a su comunidad, requiere de una escuela diseñada no sólo para que asistan o estén en la escuela, sino para que **pertenezcan** a la escuela, y que hagan parte activa y se beneficien efectivamente de la misma; la inclusión da prioridad al pertenecer, al hacer parte activa de la institución educativa, dando especial importancia al concepto comunidad educativa (profesores, padres de familia, directivos, vecinos...). En este sentido, la inclusión educativa implica el hacer efectiva y operante la comunidad educativa la cual debe hacer parte activa del proceso;

cada cual de acuerdo a sus capacidades y competencias debe comprometerse y hacer parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje de sus miembros.

Mientras que la integración educativa se ocupa de realizar toda una serie de modificaciones al currículo que va a cursar el estudiante con n.e.e, la inclusión propone que el estudiante curse el mismo currículo que sus demás compañeros; lo único que se requiere es que la institución educativa implemente diferentes estrategias metodológicas a fin de lograr que el estudiante con n.e.e se beneficie efectivamente del proceso.

### 1.3 CONCEPTUALIZACIONES A TRAVÉS DEL TIEMPO

Las conceptualizaciones de la inclusión educativa a través del tiempo reflejan la actitud de las personas que se encuentran frente a un individuo con limitaciones de cualquier tipo. Seguramente causarían asombro, perplejidad y toda suerte de conjeturas respecto al porqué de ese fenómeno.

Tal vez, como lo reseñan connotados pensadores como Foucault (1993), la primera explicación fue seguramente de carácter mítico, religioso o sobrenatural, y no es para menos: en una sociedad primitiva en la que el campo del conocimiento científico es sobradamente reducido, no quedaba más camino que atribuirlo a lo sobrenatural.

No es fácil realizar un trabajo que permita apreciar la vida de las personas con limitaciones en las diferentes épocas de la historia de la humanidad, seguramente Foucault ofrece una visión, por lo demás bastante dramática, de la vida de los individuos afectados con limitaciones, ya sean físicas y muy especialmente mentales. Tomando como base la recopilación histórica presentada por Herminio Domingo Palomares (1992), se destacan las principales ideas, que permiten tener una visión de conjunto de las actitudes hacia las personas con deficiencias.

1.3.1. Antigüedad En la antigüedad se encuentran relatos que indican que estas personas, al igual que los enfermos y los ancianos, eran considerados como individuos que no merecían vivir. Así, en Esparta, se señala que los niños con discapacidades eran despeñados en el monte Tai jeto y en Roma en la roca de Tarpeia. Seguramente, estas actitudes se insertan en el marco de una sociedad en continuas luchas, pueblos guerreros en constante asedio y movilidad que requerían de manos fuertes, de hombres aptos para la lucha, etc., ésto puede explicar también porqué se valoraba más la llegada de un varón a la familia que la de una niña.



En Atenas se colocaba a los recién nacidos con algún defecto en una vasija de arcilla y se les abandonaban. En Roma, el infanticidio por razones de tara, continuó siendo una práctica habitual, igual que en la India donde estaba regulado con exactitud los casos en que estaba permitido, y en los que era obligatorio, el infanticidio.

1.3.2 Cristianismo El cristianismo le imputó un carácter divino a la vida y actitud piadosa ante los pobres y sufridos, al tiempo se cometieron errores por el fanatismo y la ignorancia; como se sabe, en la edad media, mas particularmente en la época de la inquisición, se les relacionaba con la brujería y la posesión demoníaca como lo relata Scheerenberger. C (1984:.141).

*Hacia la edad media aquellos que eran considerados anormales eran olvidados, rechazados o temidos, configurándose de esta manera el concepto de anormalidad y el defecto que conduce al rechazo social, al temor, la persecución por parte del poder civil y la iglesia al relacionarse con la brujería, la locura, la delincuencia, la herejía o con seres prostituidos.*

Como expresa Sagan C. (2000) en la época del cristianismo se cometieron grandes fallas que conducían al rechazo social por el apasionamiento y la ignorancia. p.139 - 154

1.3.3. Renacimiento El renacimiento es la época en que se abandona la concepción demonológica y se dan inicios de psicoterapia y laborterapia, sin abandonar totalmente las creencias que las deficiencias son el castigo por culpas pasadas de los padres por infringir las leyes de Dios. Ya no recurren al infanticidio, pero sí al abandono en las calles, es por lo que surgen los albergues, lo cual es en alguna forma una actitud más benévola; tendencia que se mantendrá por más de tres siglos (XVI-XIX), periodo que algunos autores como A. Fierro denominan “el gran encierro”. En este momento no existe una distinción entre alienado, enfermo mental y delincuente, por tanto, son reclusos indiscriminadamente en los centros correccionales, enfermos mentales, deficientes mentales, vagos y maleantes.

En el renacimiento se les da un trato un poco más humanitario a éstas personas; se considera a los deficientes como personas y se inicia la atención educativa con los deficientes sensoriales” (Juan Luís Vives) mas no aún con las discapacidades mentales. Para controlar la mendicidad en las calles surgen los asilos y orfanatorios, donde, por lo general, religiosos los recogían más con el propósito de restablecer el orden público, aparecen entonces instituciones de este tipo en varios países de Europa, como las Houses of correcction y las Workhouses de Inglaterra y las Zuchthause de Alemania. Por el siglo XVI comienza a cambiar la actitud hacia las personas deficientes, entre otras razones, por los significativos avances en educación que realizan pensadores de la época.

En España Fray Pedro Ponce de León, en el SXVI, crea la primera institución destinada a la educación de niños sordos. Sus ideas al respecto se consignan en su obra “Doctrina para los sordomudos”. Ponce de León demuestra que es posible enseñar a hablar, leer y escribir a sordos, lo que hasta el momento nadie consideraba posible.

En el siglo XVII inventan el alfabeto dactilológico, que es un medio de comunicación basado en los dedos de las manos. Por esta misma época, 1786, en París Valentín Haüy inaugura una escuela para ciegos a la cual asiste el estudiante Louis Braille, persona que había perdido la visión a temprana edad. Braille perfecciona el sistema sonográfico de comunicación que había inventado Barbier, ideado para comunicarse los soldados en la oscuridad, basado en un sistema de puntos y rayas, a los 13 años de edad Braille sistematizó un alfabeto basado en seis puntos en relieve, sistema de lecto escritura que se conoce con su nombre y que sigue con plena vigencia actual.

1.3.4. Siglos XVIII Y XIX. En el siglo XVIII, se genera un nuevo cambio de actitud aun mas humanista; es el psiquiatra Pinel en 1801 en Salpêtrière, quien realiza toda una serie de acciones tendientes a la desinstitucionalización de los enfermos mentales, a la liberación de las cadenas con que se les mantenía y al reclamo de un trato mas humano para estas personas que padecen una enfermedad como cualquier otra de naturaleza orgánica. Rompiendo así, toda una serie de mitos ancestrales que concebían al enfermo mental como un ser malévolos, pecador e igual a cualquier delincuente.

Por ésta misma época se presentan adelantos importantes respecto a la educación de personas con limitaciones auditivas y ciegas, demostrándose que es posible su educación. Estos adelantos no sólo benefician a las personas con limitaciones visuales o auditivas, sino que, también tienen implicaciones para la educación de los deficientes mentales. Inciden en este movimiento factores importantes como la ilustración y la Revolución Francesa.

Se fundan en Europa las primeras instituciones dedicadas específicamente a la atención educativa de las personas con retardo mental como resultado de los avances de la medicina, la educación, la psicología (la medición de la inteligencia y la distinción entre enfermedad y deficiencia mental) y los aportes de pensadores importantes como Rousseau, cuyas ideas se aplican a la educación, lo mismo que las experiencias de pedagogos importantes como Pestalozzi, Froebel, quien funda en Suiza el primer instituto para “niños desgraciados”

A Seguin se le debe la clasificación del retraso mental en idiocia, imbecilidad y debilidad mental; elabora métodos de diagnóstico y tratamiento de cada uno de ellos al tiempo que sus ideas propician la elaboración de programas para el desarrollo de funciones y educación de estos. Propugna por una educación para los deficientes mentales basada en la interacción social y el juego.

La atención medico-psicopedagógica del retraso mental tiene inicio en el siglo XVIII. Esquirol realiza un gran aporte al efectuar una clara distinción entre enfermedad mental y retraso mental y otras alteraciones neurológicas como la demencia; Igualmente Itard con su obra “el niño salvaje” hará un aporte significativo a la atención educativa de los deficientes mentales al demostrar que es posible el tratamiento educativo de estos niños, tal como lo demuestra al tratar a Víctor, el niño salvaje que fue encontrado en los bosques de Aveyron. Su obra ejercerá una influencia importante en médicos como Seguin, quien aborda el estudio de la idiocia y acepta que se les puede educar. Seguin crea la primera Escuela para retardados.

1.3.5 Siglo XX. En el siglo XX merece señalarse a María Montessori, quien en 1939 traduce al italiano la obras de Itard y Seguin, éstos estudios le permitirán afirmar que la deficiencia mental no constituye en esencia un problema médico, sino un problema o tema pedagógico; para tal efecto Montessori organiza escuelas destinadas a la atención educativa de niños deficientes, en las cuales se trabaja fundamentalmente en la estimulación de las sensaciones. Con esta visión de Montessori se puede decir que se inicia la visión psicopedagógica de la deficiencia mental; concepción que se desarrollará durante el siglo XX gracias a investigadores importantes como Binet, quien realizó aportes significativos a la educación con su obra de la medida de la inteligencia, la cual constituye una herramienta fundamental, ya que posibilita la identificación y clasificación de los niños deficientes.

En el mismo sentido, se debe resaltar el aporte realizado por Arnold Gesell y Catherine Amatruda en Estados Unidos, quienes efectúan un estudio profundo del desarrollo del niño y que se plasma en la elaboración de la muy conocida escala de desarrollo infantil, la cual se constituye en otra herramienta fundamental para la valoración del desarrollo del niño en diferentes áreas de su desarrollo.

Durante las primeras décadas del siglo XX se acentúa la controversia respecto a la forma de atender a los niños especiales. Mientras algunos sostienen la necesidad de atenderles en instituciones especialmente destinadas para estos niños, desde una óptica médico-psicológica, otros como Decroly, en Europa, sostienen que la atención a los niños deficientes no debe realizarse desde la perspectiva médica sino desde la educación. Para tal fin proponen que los niños deficientes deben ser tratados no en instituciones especiales, sino en un medio natural en el que interactúen escuela, comunidad y familia; donde se trabaje fundamentalmente en la estimulación corporal con estrategias como el juego y la atención individualizada, cuando estos lo ameriten. Esta concepción de Decroly constituye uno de los grandes avances del siglo XX para atención de los niños deficientes, y, en buena parte sus ideas tienen vigencia en el siglo XXI.

La pedagogía terapéutica es identificada como el primer momento o época en la atención a las personas que presentaban algún tipo de limitación. Se caracteriza

esta época porque la persona con limitación es atendida en sitios especialmente diseñados para este fin, desde una perspectiva médico-psicopedagógica. Su objetivo será tratar, curar, corregir, rehabilitar o reeducar (la Ortopedagogía). Se ocupa la pedagogía terapéutica de aquellos niños que se desvían o apartan de la norma, de los excepcionales, con trastorno en su desarrollo y que no pueden asistir ni beneficiarse de la enseñanza que se imparte en las escuelas regulares y se hace lo posible por lograr su inserción social, pero en una institución similar, paralela a la escuela regular.

Bajo la concepción organicista se realizaron muchos estudios encaminados a clasificar los trastornos, siempre desde la visión de problema inherente al niño, el cual debía ser diagnosticado a través de “rigurosas” pruebas neurológicas (electroencefalograma) y psicométricas para establecer su cociente intelectual y el nivel de retardo; este proceder es seriamente cuestionado en la década de los 40 y 50 por su carácter determinista que limitaba toda posibilidad de intervención distinta a la terapéutica, la cual tampoco ofrecía mayor eficacia. **Este cuestionamiento da origen al surgimiento de las escuelas y centros de educación especial.**

Los centros o escuelas de educación especial ofrecían una atención más pedagógica, personalizada, dado el reducido número de estudiantes por grupo, con una infraestructura locativa adaptada (talleres, gimnasios) para la adecuada atención a estos niños. Hay visión más sociocultural de la problemática; resalta la importancia de la estimulación adecuada y a los procesos adecuados de enseñanza y aprendizaje. La influencia de la corriente conductual se refleja marcadamente en la aplicación de procesos de modificación de conducta, la identificación de las causas endógenas o exógenas para buscar explicación al problema y de acuerdo al caso intervenir el educador como mediador entre los terapeutas la familia y la escuela, reforzando en la escuela los procesos terapéuticos y guiando a la familia para mejorar la adaptabilidad social. El autismo como categoría de enfermedad mental y el reconocimiento de las conductas adaptativas son avances logrados a mediados del siglo XX.

La convulsión social de la post guerra, con la lucha por los derechos y la igualdad de oportunidades, también tiene eco entre los limitados, deficientes y/o entre sus familiares, llegando hasta formularse el principio de la “**normalización**” por E. Bank – Mikkelseen en 1959; de aquí en adelante se gesta el paradigma de la integración.

1.3.6. Finales del siglo XX inicios del siglo XXI Las últimas décadas del siglo XX y lo que va corrido del XXI, se registran aportes significativos en la atención educativa a las personas que presentan limitaciones de diversa índole, tal como lo expresa el documento de la ONU *Historia de la discapacidad* y las *Naciones Unidas*

A finales de la década de los años cincuenta. N. Bank-Mikkelsen, siendo director del Servicio Danés para el Retraso Mental, lanza un nuevo principio al que denomina normalización y que formula como: *"La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible"*.

Este principio quedó reflejado en la normativa danesa en el año 1959; diez años después, en 1969, será B. Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, quien profundice en este principio formulándolo como: "Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad".

Desde los países escandinavos este principio se extiende por toda Europa y alcanza los Estados Unidos y Canadá, donde W. Wolfensberger retocará la definición de este principio de normalización dándole una formulación más didáctica: *"Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)"*.

El informe Warnock, en el Reino Unido en 1978, marca para muchos autores el inicio de una nueva concepción de la limitación por el viraje revolucionario que le imprime a la atención educativa a personas con limitaciones de diversa índole; concepción que posteriormente será adoptada por la mayoría de los países, concepción de esta problemática ya no centrada en la persona como tal (retardado, minusválido, limitado físico etc.) sino en la **necesidad educativa especial**, por lo que requiere una ayuda adicional a la que reciben los otros estudiantes.

La Asamblea General de la ONU declaró el año de 1981 como el "año internacional de los impedidos" y se estableció que ese año se dedicara a "integrar plenamente a las personas discapacitadas en la sociedad" y es desde entonces que se han venido fortaleciendo a nivel mundial las políticas de prevención, rehabilitación e igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, mediante la adopción de un enfoque multisectorial y multidisciplinario. La discapacidad se reconceptualiza "como función de la relación entre personas con discapacidad y su entorno" por lo cual resulta indispensable eliminar los obstáculos impuestos socialmente, que actúan como barreras para la plena y total participación de las personas con discapacidad.

En 1990 se llevó a cabo la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" en Jomtien, Tailandia.

En Colombia, la Constitución Política de 1991 promulga el respeto a la individualidad, la diversidad y la convivencia pacífica entre los ciudadanos, fundamentada en los principios de igualdad de oportunidades, participación en los procesos sociales, protección por parte del Estado para las personas en condición de vulnerabilidad y establece la educación como un derecho público. En la Ley General de Educación (115/ 1994) se asume el reto de la integración escolar para la población con necesidades educativas especiales (n.e.e) en ambientes normalizados, lo que conlleva a la transformación del sistema educativo.

Congruente con lo anterior, el Plan Decenal de Educación 1996 – 2005 en su estrategia "promoción de la equidad en el sistema educativo" reconoce que somos un país multiétnico y pluricultural con la necesidad de responder a esa diversidad.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, reunidos en Salamanca, España, más de 300 participantes en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, y ante los resultados proponen un nuevo redireccionamiento de la educación a la **educación inclusiva**, que surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa. Gestándose desde entonces la transición del modelo de integración educativa al de la inclusión social, que es más holístico, en el que se aboga por una sociedad más justa, en que imperen nuevos valores, en la que la educación juega un papel preponderante para hacer realidad las políticas de justicia y equidad social.

Si bien las necesidades educativas especiales fueron el foco central de la conferencia, sus conclusiones fueron que la Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y que los niños y niñas con necesidades educativas especiales eran uno de los muchos colectivos que experimentaban barreras para su educación, también que estos problemas no se podían resolver simplemente manteniendo las políticas tradicionales; que se hacía necesario un enfoque muy distinto, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad.

En el Foro sobre Educación para Todos en Dakar en el 2000, se reafirma que:  
*"La educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización."*  
(Foro Mundial sobre Educación, 2000: 6)

Como se indica en el Foro sobre Educación, la situación de las poblaciones que habían permanecido excluidas de la educación básica por diferentes razones, como las sociales, económicas, geográficas, de salud, afectados por conflicto y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje, son entonces, el centro de atención para éste nuevo enfoque educativo.

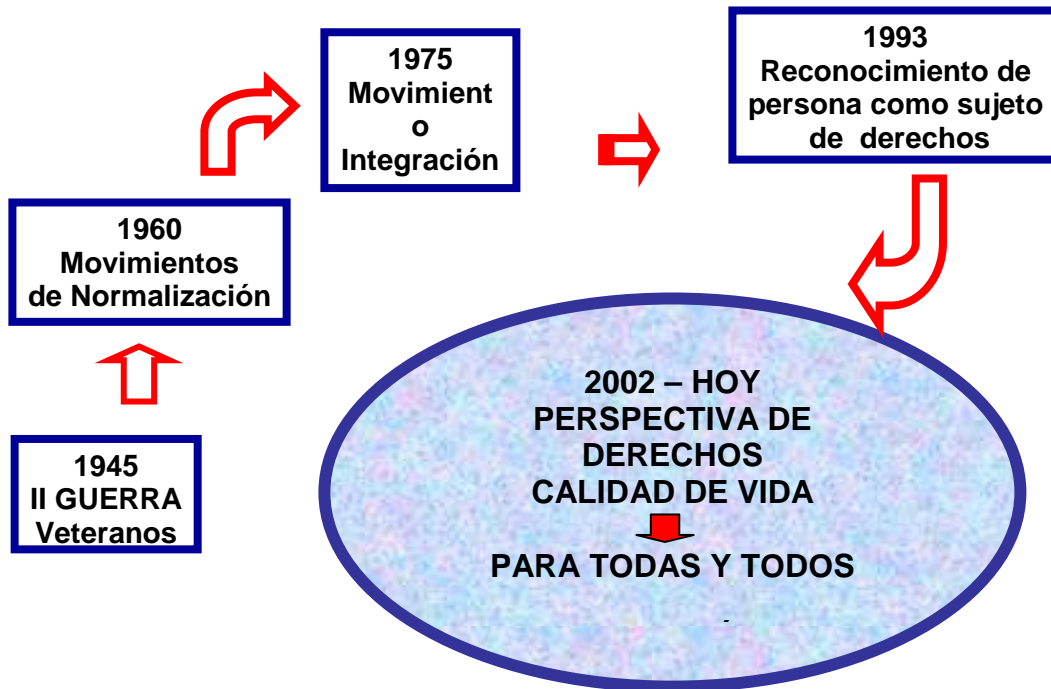
Así, en el Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, UNESCO, 2000) establece que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones emigrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015.

En la VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, 2001) se hace explícito el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad como factor de enriquecimiento de los aprendizajes y se recomienda que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer mejores aprendizajes, la comprensión mutua y la convivencia armónica.

Desde el año 2005 a nivel nacional se ha venido proponiendo la inclusión educativa como sustitución al enfoque integracionista, que viene aplicándose a nivel de la educación especial; pero es mas específicamente en el 2007 cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en convenio con la Fundación Mamonal, la institución universitaria Tecnológico de Antioquia, entre otras, que inician formalmente la promoción del programa “Educación Inclusiva con Calidad” en la Costa Atlántica.

Entre el 25 y el 28 de noviembre del 2008, se realizó la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) en Ginebra, cuyo tema central fue la “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2008).

Figura 1. REVOLUCIÓN DEL CAMBIO de 1960 – HOY



Fuente: *Ministerio de Educación Nacional Revolución Educativa. Colombia aprende*

#### 1.4. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

Para llegar a la inclusión educativa, Colombia ha pasado, al igual que el resto del mundo, por un proceso de renovación paradigmática, que se inicia formalmente, tal vez, con el inicio de la Educación Especial “con la creación de la Escuela de Trabajo y Casa de Corrección San José en 1914” según la tesis de José Jaime Díaz (1987) y las referencias de María Amelia Gómez (1997) citados por Yarza (2007).

En ese desarrollo histórico se identifican tres períodos en la historia de la Educación Especial en Colombia según, lo planteado por Lucy Salinas (1988), Directora de la División de educación Preescolar y Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional entre 1987-1988, los cuales son:

1- Finales del siglo XIX a 1960: aparecen las primeras escuelas dedicadas a la atención de niños con limitaciones visuales y auditivas, “el establecimiento de



estímulos a los docentes que laboran en esta área y la creación de impuestos con destino a institutos de educación especial". A partir de final de la década de 1950 se inició la formación institucional de docentes en el instituto de especialización del magisterio del Distrito Especial de Bogotá, en el Instituto Nacional para Ciegos, y en la Federación de Ciegos y Sordomudos de Colombia. "[...] la tendencia de este período era la de ofrecer servicios segregados para los limitados visuales y auditivos, con un carácter más de tipo médico asistencial que educativo y laboral".

2- En el segundo período, entre 1960 y 1970, aparecen los primeros centros de atención para niños con parálisis cerebral; en el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego, CRAC se comienza a capacitar laboralmente a los adultos ciegos y en el Centro Nacional de Rehabilitación a los limitados neuro-musculares y ortopédicos. Un hecho trascendental en la atención a la población con discapacidad fue la creación en el Ministerio de Educación de la División de Educación Especial en 1968, correspondiéndole "promover programas y servicios de educación especial, tanto para alumnos subnormales como para estudiantes sobresalientes". Lo relevante de este período se reduce, según Salinas, en:

*1. La aparición de la Unidad Central de Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional y de algunas unidades regionales; 2. La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar encargado de atender las necesidades de las familias problemáticas e inestables; 3. La creación del Consejo Nacional de Rehabilitación; 4. La proliferación de centros de educación especial que atendían mayoritariamente a los "retardados mentales"; 5. La iniciación de formación del personal paramédico y de maestros para limitados visuales y retardados mentales en las Universidades Nacional, del Rosario y Pedagógica Nacional; y, 6. Preparación de profesionales en el campo de la educación especial en el exterior a través de becas y préstamos en el ICETEX, Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior*

3- Entre 1970 y 1988, se crean en Bogotá la Fundación Humboldt y en Barranquilla, el Instituto Experimental del Atlántico "José Celestino Mutis", para la atención educativa a la población de "alumnos sobresalientes" también el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) se transforman en establecimientos públicos del sector educativo y no del sector salud; en 1974 la División de Educación Especial crea el Programa de Aulas Especiales en las Escuelas Regulares, "[...] con este programa el Ministerio de Educación atiende a los niños con dificultades en el aprendizaje, especialmente en el primer grado de educación básica y a los niños con retardo mental educable"; en 1976 se incluye la educación especial dentro del sistema educativo del país y en 1981 se crea el Sistema Nacional de Rehabilitación que coordina e integra los sectores salud, trabajo, justicia y educación

Mientras que Mercy Páez (1994 en Yarza 2007: 3), identifica cuatro etapas: "exterminación, abandono, aceptación e integración y propone entender esta "evolución" en dos momentos o períodos: del enfoque clínico y del enfoque pedagógico."

A manera de síntesis, a continuación se presenta un cuadro con algunas de las acciones que se pueden considerar las más importantes en cada época, (ver cuadro 1)

*Cuadro 1. Historia de la Educación Especial en Colombia*

<b>EPOCA</b>	<b>PERIODOS</b>	<b>ACCIONES</b>
Siglo XIX a 1960	PRIMERAS EXPERIENCIAS	Aparición de primeras escuelas para la atención de ciegos y sordos creación de la Escuela de Trabajo y Casa de Corrección San José. Estímulo a docentes que asumieran el reto de atender a esta población
Década 1960 a 1970	Auge de la Educación Especial	-Primeros centros de atención especializada -Preparación de profesionales en diferentes áreas terapéuticas. -Inicia movimiento tendiente a la organización de una división en M.E.N.
De lo años 1970 a 1988	Posicionamiento	-Adopción del programa de Aulas especiales -Fortalecimiento del INCI y el INSOR -Organización de instituciones para atender estudiantes sobresalientes -Se incluye la educación especial en el sistema regular -Se crea el sistema nacional de rehabilitación

Cuadro 1. (Continuación)

<b>EPOCA</b>	<b>PERIODOS</b>	<b>ACCIONES</b>
1988 AL 2004	Fortalecimiento de la integración Educativa	Reestructuración del enfoque de atención. Proyecto estrategias pedagógicas para niños con diferente ritmo de aprendizaje -Organización del sistema nacional de información - Consolidación de política pública. -Significativo cambio de paradigma en el modelo de atención
2005 Hasta nuestros días	Inclusión Educativa	Sensibilización a la comunidad  Análisis de calidad educativa Implementación seguimiento y evaluación.  2006. Revolución educativa como políticas de equidad social Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía.  2007 Implementación del Programa Educación Inclusiva con Calidad a nivel de la Región Caribe: Inicio de cualificación de docentes

1.4.1. Población objeto de inclusión La exclusión expresada en todas sus formas de discriminación (racial, étnica, religiosa, por genero, económica, por condición mental. etc.) ha sido una constante en la situación social de Colombia, situación que mantiene alta la inequidad social en nuestro país, aun hoy día, como lo reflejan los actuales estudios de Desarrollo a escala Humana, que se vienen realizando en las principales ciudades del país; pese a toda la reglamentación legal establecida, como por ejemplo:

1.4.2.

- Constitución Política de Colombia de 1991.

En el capítulo 1 *“De los derechos fundamentales”* el artículo 13 establece explícitamente *“los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”*[...] y establece también que *“El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición Económica, física, o mental[...].”*

*Artículo 70 establece; “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los Colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación....”*

- Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en el capítulo correspondiente a la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, artículos 46 al 49

- Ley 324 de 1996 (acceso de población sorda)
- Ley 361 de 1997 y la
- Ley 715 de 2001;
- Los decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y
- resolución 2565 de 2003 en que se reglamenta parámetros y criterios para la prestación de servicios a población con n.e.e;
- Plan Sectorial de Educación (2002- 2006) *“La Revolución Educativa”*,

Pese a que Colombia se ha reconocido legalmente como un país pluriétnico y multilingüe en la Constitución Política de 1991, en los 30 artículos referidos a los grupos étnicos y a sus diversas y particulares culturas. Entre los que se destacan entre otros los siguientes artículos:

*“El Estado colombiano reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (Art. 7). “... las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, será bilingüe” (Art. 10). “Las tierras de resguardo... son inalienables, imprescriptibles e inembargables” (Art. 63). “... tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural...” (Art. 68). “Son entidades territoriales los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas” (Art. 286).*

Y según el censo nacional del 2005 existen 87 etnias indígenas, 3 grupos diferenciados de población Afro colombiana y el pueblo ROM o gitano, lo que nos hace un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, se hablan 64 lenguas amerindias, pertenecientes a 13 familias lingüísticas; corresponden a esta 1.378.884 personas que representan el 3.4% de los 41 millones de habitantes del

país y ocupan el 29.8% del territorio nacional, distribuidos en los 32 departamentos en 567 resguardos reconocidos por el Estado.

La población Afro colombiana o negra, descendientes de africanos, actualmente se aproxima a los 4.261.997 millones de habitantes, equivalente al 10.5% de la población total del país y está distribuida principalmente en la Costa Caribe, Costa Pacífica, en las Islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina en el Caribe colombiano.

La población de ROM o gitanos con ciudadanía colombiana son 4.832 personas, que representan el 0.01% de la población total del país. Las principales Kumpaniyi o agrupaciones de familias extensas se localizan en ciudades como, Cúcuta, Girón y Bogotá se identifican por su estilo de vida nómada, el romano, romanés o Romaní como idioma y regirse por la Kriss Romaní o ley gitana.

En el 2006 el gobierno Colombiano en el plan sectorial de educación “La Revolución Educativa” nuevamente reafirmó esa voluntad de minimizar esas formas de exclusión precisando la población objeto de inclusión:

Prioriza la atención educativa a las poblaciones vulnerables, definidas como aquellas que por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas han permanecido excluidas del sistema educativo, garantizando su acceso y permanencia en el servicio público educativo sin distinción de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica.

Además de incluir a los grupos étnicos, se incluyen como población en condiciones de vulnerabilidad a los afectados por la violencia, jóvenes y adultos iletrados, con necesidades educativas especiales, rural dispersa y de frontera.

En materia educativa en Colombia, según los datos del Censo de 2005 revelan que el 36% la población Colombiana tiene educación primaria, el 32 % educación secundaria, el 7.5 % nivel profesional, y solo el 1.4% de la población tiene alguna especialización, maestría o doctorado, lo que deja ver el gran estado de vulnerabilidad en que se encuentra la población Colombiana.

El portafolio de modelos educativos precisa la población objeto de estas políticas así:

Es prioritario atender a la población rural dispersa y urbano-marginal, a los grupos étnicos- indígenas, afro colombiano, raizal y gitanos-, a la población de frontera, a los niños y jóvenes afectados por la violencia, a la población en riesgo social y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad.

El Ministerio de Educación Nacional (2007), en el documento: Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con

Necesidades Educativas Especiales -N.E.E, expone el soporte de las orientaciones pedagógicas para los estudiantes con limitación auditiva, limitación visual, sordo ciegos, con autismo, con discapacidad motora, con discapacidad cognitiva y estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Las orientaciones están elaboradas en documentos separados para cada grupo de estudiantes. "Con estas orientaciones, el Ministerio de Educación Nacional promueve el desarrollo de mecanismos y estrategias para que los territorios e instituciones educativas organicen la atención a la población con n.e.e.

En el año 2007 el Ministerio de Educación de Colombia explícitamente define la inclusión educativa así: "Se refiere a la oportunidad que se ofrece a la persona en situación de vulnerabilidad para participar plenamente en todas las actividades: educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domesticas que tipifican la sociedad del día a día." (p. 7)

Después del diagnostico realizado entre los años 2002- 2006, en el que se evidenció el estado de inequidad en cuanto a la cobertura, calidad y eficiencia de la educación entre las zonas urbanas y rurales, el gobierno Colombiano propuso la "Revolución Educativa" para mejorar la calidad educativa, responder a los intereses y necesidades de la población más vulnerable, en regiones donde la ampliación de cobertura y las estrategias de calidad están condicionadas por el desplazamiento forzado, la violencia, la limitada oferta de cupos en educación básica, la extra-edad y baja autoestima de los alumnos; tomando como ejes de trabajo establecer:

- Estándares mínimos para todos los niveles del sistema educativo,
- Formular planes de mejoramiento institucional y
- Modernización de las entidades territoriales entre otras

Así el gobierno de Colombia se ha propuesto como objetivo "Brindar a las ETC, herramientas para impartir educación de calidad y pertinente a las poblaciones diversas y vulnerables para garantizar su permanencia en el sistema educativo." Proponiéndose como Proyectos Estratégicos:

- Mejoramiento de la pertinencia educativa para poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad.
- Brindar oportunidades de acceso al sistema educativo para la población vulnerable
- Articular estrategias de oferta y demanda que promuevan la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo
- Garantizar el acceso y permanencia de población analfabeta joven y adulta al sistema educativo formal

El Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, presentó un portafolio de modelos educativos encaminados a responder a las necesidades, intereses y posibilidades de la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad, para que tengan las “oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad” (p. 4)

1.4.3. Modelos Educativos Estos modelos están diseñados con metodologías flexibles, con la intención de fortalecer el ingreso y retención de la población en el sistema, a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario. Entre los modelos se cuentan: el de Aceleración del aprendizaje, Escuela nueva, Posprimaria, Telesecundaria, Programa de Educación Continuada – Cafam

- Aceleración del aprendizaje Con relación a la aceleración del aprendizaje, éste fue Inspirado en el modelo de “Escuela nueva” donde el alumno es el centro del aprendizaje y se busca fortalecer su autoestima, se parte del principio de responsabilidad compartida entre el docente y el alumno, enmarcado en la “Pedagogía del Éxito”; funciona en un aula de la escuela regular, en grupos de máximo de 25 alumnos, para personalizar su atención.

Los conocimientos son integrados por proyectos interdisciplinarios; desarrolla contenidos de la básica primaria, articulando, las cuatro áreas básicas: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, y con un proceso de evaluación permanente

Se realiza en la jornada académica regular de lunes a viernes, con talleres de dos o tres días programados con los docentes encaminada a desarrollar las competencias fundamentales para seguir aprendiendo, reforzando y fortaleciendo de manera individual la lectura fluida, comprensible y estimulante, como un factor determinante en los avances del aprendizaje con éxito, tanto en la escuela como en el mundo laboral.

Está dirigido a la población rural en extra edad, refiriéndose a quienes se encuentran dos o tres años más de la edad esperada para cursar un determinado grado; se inició en el año 2000, en los departamentos de Boyacá, Cauca, Huila, Caldas, Cundinamarca, Risaralda, Santander y a la población urbano-marginal en Bogotá, posteriormente se expandió a todo el país

- Escuela Nueva Encaminada a fortalecer la cobertura en la Educación básica primaria con calidad, Integra los saberes previos de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje, “*aprendiendo a aprender*” por sí mismos. Propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo; desarrolla capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo utilizando las bibliotecas de aula, los rincones de trabajo, los centros de recursos de aprendizaje, valora al alumno

como el centro del aprendizaje y la promoción es flexible acorde a su ritmo de trabajo, lo que ofrece continuidad en el proceso educativo en caso de ausencias temporales a la escuela.

Desarrolla áreas obligatorias y fundamentales, articuladas al trabajo por proyectos pedagógicos y construcción del conocimiento en grupo, promueve procesos creativos e innovadores de aprendizajes, con atención personalizada y multigrado; en grupos de 12 alumnos, en los que se utilizan procesos participativos de evaluación y auto evaluación.

En el aula, las actividades pedagógicas se desarrollan por módulos o guías de aprendizaje, individual o en grupos. El currículo está basado en las necesidades del contexto rural y desarrolla una metodología activa a través de diferentes etapas del aprendizaje que le facilitan al alumno la construcción, la apropiación y el refuerzo del conocimiento, se desarrolla en etapas las cuales son tres: de actividades básicas, de práctica y de aplicación.

Se realiza en la jornada académica regular de lunes a viernes. El rol educativo y social del docente, es acompañar el trabajo de los alumnos como un facilitador del proceso, fortalecer y promover la participación de padres y de la comunidad, en las actividades escolares en beneficio de la escuela y la comunidad, fomentar proyectos comunitarios de bienestar, de salud, del ambiente y de revitalización cultural.

Está dirigido especialmente a las escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez. Se inició en los años 60 en el Instituto Superior de Educación Rural –ISER- de Pamplona, Norte de Santander, y en el año 1976 se extendió a diferentes escuelas de este departamento lo mismo que a Boyacá y Cundinamarca; Al año siguiente se expandió a los departamentos de Meta, Guaviare, Arauca, Putumayo y Vaupés.

Una modalidad de la Escuela Nueva es el Modelo Articulado, Innovación educativa dirigida a promover la integración al sistema escolar de niños y niñas desplazado y/o vulnerable y no escolarizado.

- Círculos de Aprendizaje. Los círculos de aprendizaje se inician en el 2004, dirigidos a promover la integración al sistema escolar de niños y niñas desplazado y/o vulnerable, no escolarizado del Litoral Pacífico. Los círculos de aprendizaje son “ambientes de aprendizaje” espacios comunitarios donde la escuela sale del aula y amplía su influencia social, articulados a escuelas-madre que son escuelas oficiales con las cuales comparten actividades.

Se caracteriza por crear redes afectiva, ambiente lúdico, de solidaridad, confianza y mutuo reconocimiento a través de atención personalizada y multigrado, también por vincular a jóvenes y líderes de la comunidad como tutores y facilitadores del proceso educativo. Se ha implementado en tres fases, las cuales son según lo



establece el Ministerio de Educación (s.f.) en el Portafolio de Modelos Educativos:

Fase I del 2004-2006: proyecto Piloto de implementación en los grados preescolar a 5º, en cuatro municipios (Guapi, Quibdo, Buenaventura, Tumaco), en 16 sedes escolares, 24 aulas por municipio y 96 aulas de básica primaria para el total del pilotaje. Fase II 2007 expansión a instituciones educativas completas y a municipios circunvecinos, diseño y pilotaje en básica secundaria. Fase III 2008 generalización al Litoral Pacífico. p. 47)

- **Postprimaría** Es un modelo contextualizado al medio rural, para frenar la migración a la ciudad, combinando en una misma población actividades de educación formal, articuladas con acciones educativas no formales e, informales desarrollando procesos educativos presénciales, semipresenciales y a distancia; busca fortalecer en los alumnos el aprendizaje activo, flexible, cooperativo, significativo y productivo que le facilite la contextualización, producción de conocimientos y el desarrollo de procesos de investigación en las áreas curriculares básicas y fundamentales, por medio de los proyectos pedagógicos productivos adaptados a las necesidades y contextos locales con contenidos ligados a procesos pertinentes del ámbito rural y de la vida real y al fortalecimiento de la autonomía escolar, en jornada académica regular de lunes a viernes, con metodologías abiertas, participativas y flexibles, utilizando módulos facilitadores del aprendizaje diseñados a partir de las áreas curriculares básicas y obligatorias, Los módulos están articulados a la biblioteca básica, el laboratorio de ciencias, los videos de educación física y los proyectos pedagógicos productivos.

El docente actúa como facilitador del quehacer educativo, contribuye a desarrollar en el alumno una secuencia lógica del proceso de aprendizaje, comparten las responsabilidades del desarrollo curricular, aliados con otros agentes de la comunidad. Facilita el acceso de alumnos de diferentes veredas a la educación básica secundaria a través de la organización en red de apoyo de docentes de alumnos y de comunidades; está dirigido a la población rural entre 12 y 17 años que haya terminan quinto grado y a la población en edad escolar que está fuera del sistema educativo, para que pueda continuar sus estudios de sexto a noveno grado

- **Telesecundaria** Es una propuesta educativa de educación básica secundaria, que busca fortalecer la adquisición de valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que le permite a los alumnos lograr un aprendizaje permanente, reflejándose en la capacidad de adquirir destrezas para la vida activa productiva, en la calidad de vida y en el aprovechamiento pleno de oportunidades de acceso a los niveles educativos superiores; dirigida a jóvenes de 12 a 17 años, en la que se integran diferentes estrategias de aprendizaje

activa, donde se combina la educación presencial con educación a distancia a partir de la utilización de medios de comunicación, siendo Tele pacífico el canal regional de televisión del Valle del Cauca el que emite la programación educativa o utilizando las grabaciones en videos.

La Telesecundaria se diseñó como un programa educativo dirigido a la población rural; posteriormente se ha extendido a la población urbano – marginal, especialmente en Cali y Buenaventura, también se está implementando este modelo en los departamentos de Antioquia, Arauca, Bolívar, Cesar, Córdoba, Magdalena, Meta, Nariño, Risaralda y Santander.

- Modelo de Educación Media Académica – MEMA Está dirigido a quienes quieren continuar la educación media académica en el sector rural, que finalizan la educación básica en los modelos de Postprimaria y de Telesecundaria, aplicando un enfoque de aprendizaje en el que se relacionan el proceso de aprendizajes y el económico, realizando proyectos pedagógicos productivos, encaminando el trabajo pedagógico a que los jóvenes construyan una estructura lógica de pensamiento y desarrollando los siguientes momentos:

- 1- Construcción de los escenarios problémicos.
- 2- Determinación de intereses y necesidades de aprendizaje.
- 3- Construcción y desarrollo de “núcleos problémicos de conocimiento” y
- 4- Construcción de escenarios futuros.

Una modalidad es la implementada en el departamento de Caldas identificada como Media rural con énfasis en educación para el trabajo

A finales del 2002 se inició el proyecto de educación media con énfasis en educación para el trabajo como una respuesta a las necesidades de ampliación de cobertura para los grados décimo y undécimo facilitándole al alumno el ingreso al mundo productivo.

- Servicio de Educación Rural – SER Fue desarrollado por la Universidad Católica de Oriente como una propuesta de investigación dirigida a asegurar una educación de calidad, articulando los procesos educativos formales, no formales e informales; inicialmente se implementó en la comuna 13 de Medellín, luego se ha expandido a otros departamentos, especialmente en Antioquia, Cauca, Huila, Boyacá, Cundinamarca y Caquetá y se está iniciando en el Cesar, Meta y Putumayo, fundamentados en los principios de acción - investigación - participación en la proactividad, la auto-dirección, el inter aprendizaje, la flexibilidad, la centralidad de los proyectos de aprendizaje productivos, lúdicos, artísticos y de desarrollo humano y comunitario. La ciudadanía, la convivencia y democracia como ejes de formación, la calidad en los aprendizajes, la valoración y validación del saber popular. Se enmarca en la educación básica comunitaria, educación media rural, formación de formadores, educación continuada con cuatro

áreas investigativas: educación, trabajo y producción construcción de comunidades educadoras, diálogo de saberes y Pedagogía del Texto y se desarrolla en cuatro Ciclos Lectivos Especiales Integrados.

- Programa de Educación Continuada – CAFAM Este programa está diseñado para adultos y jóvenes mayores de 13 años que no hayan cursado ningún grado de la básica primaria o solo hayan cursado hasta tercer grado, también para jóvenes de 15 o mas años, que, habiendo terminado la primaria, tengan mas de dos años sin haber ingresado al sexto grado; el programa comprende niveles de: alfabetización, básica primaria, secundaria y media.

En el programa CAFAN se desarrollan los contenidos académicos básicos para el aprendizaje y comprende cinco etapas de aprendizaje: desarrollo de destrezas de lectura y escritura, fundamental, complementaria, áreas básicas de interés y áreas avanzadas de interés, utilizando una la metodología centrada en “aprender a aprender” a través del estudio independiente en casa, el trabajo en pequeños grupos en el centro de aprendizaje, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, interactuar con los demás compañeros y aprender con ellos y de ellos.

Este modelo educativo no formal, abierto, flexible y semi escolarizado, centrado en el aprender a aprender se desarrolla con materiales propios, se inició en Bogotá en 1981, con 292 adultos afiliados a alguna cajas de compensación familiar y por la acogida que tuvo ya que para el 2004 el programa había llegado a más de 122.800 estudiantes vinculados; actualmente se ha extendiendo a casi todo el país.

- Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT Fue diseñado por la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias – FUNDAEC, para que los Jóvenes mayores de 15 años y adultos del área rural, que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más, puedan continuar sus estudios de básica secundaria y media, sin abandonar el campo, siguiendo un modelo semi-escolarizado, flexible, formal, organizado en tres niveles y cada uno cubre dos grados académicos. Encaminado a la formación integral el modelo SAT se enfoca en las dimensiones materiales, intelectuales y espirituales.

El modelo se inició en el departamento del Cauca y posteriormente se ha ido extendiendo a los departamentos de Antioquia, Risaralda, Santander y Tolima. En una etapa posterior, a otros departamentos, incluidos los antiguos territorios nacionales y a otros países como Honduras, Guatemala, y Ecuador.

- Otras propuestas educativas dirigidas a jóvenes y adultos del sector rural y urbano marginales La propuesta Educativa: Ciclos Lectivos Especiales integrados de alfabetización y Educación Básica Primaria de Jóvenes y Adultos en el departamento de Arauca - "A CRECER"

Propuesta Educativa: TRANSFORMEMOS de la Secretaría de Educación de Norte de Santander.

Desde el 2007 el Ministerio de Educación Nacional ha impartido una serie de capacitaciones tendientes a cualificar a los docentes en los estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, en los que el ministerio ha venido trabajando desde el 2002, encaminadas al mejoramiento Educativo en Colombia; manteniendo la autonomía del proyecto educativo institucional que debe estar adecuado a su contexto inmediato, regional y nacional. *"Esto le permite atender la diversidad regional y la de los grupos sociales a los que dirigen la acción educativa"* (Min. Educación 2006: 13).

Como señala el M.E.N., en el ciclo de calidad se plasman los elementos centrales que actúan como herramientas para lograr que todos los niños, niñas y jóvenes, no solo ingresen, sino que permanezcan hasta terminar con éxitos sus estudios, desarrollando las capacidades necesarias para pertenecer a una sociedad comprometida, respetuosa de la diferencia y defensores del bien común, (ver figura 2.).

Figura 2. Ciclo de Calidad Educativa



Fuente: Ministerio de Educación Nacional

### 1.4.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MUNICIPIO DE SOLEDAD.

Si se observa la Inclusión Educativa en el Municipio de Soledad, la educación, como servicio que presta el Estado y/o los particulares a la comunidad, se inserta dentro de un contexto más amplio que trasciende los límites físicos de cada institución educativa: el barrio, los municipios, los Departamentos y la nación. El servicio educativo propende por la atención a una comunidad determinada, la cual tiene sus características que la hacen particular en razón de sus elementos culturales, su economía, geografía, usos, costumbres etc. En tal sentido se hace necesario tener una visión aproximada del municipio de Soledad.

Figura 3 Ubicación de municipio de Soledad



Fuente base cartográfica: Igac

Soledad es el segundo municipio del Departamento del Atlántico, después de Barranquilla, de cuya área metropolitana hace parte; limita por el norte con el Municipio de Barranquilla por medio del arroyo Don Juan; por el sur con el municipio de Malambo; por el oriente con el Departamento del Magdalena, del cual esta separado por el río Magdalena; y por el occidente con el municipio de Galapa.

Soledad es básicamente un municipio urbano, si se tiene en cuenta que, aproximadamente el 98% de su población habita en la cabecera municipal, conformada por aproximadamente 200 barrios; en los últimos 30 años experimentó un crecimiento vertiginoso, motivado en buena parte por el desplazamiento forzado por la violencia, y paralelo a este un crecimiento exponencial de múltiples problemas sociales estrechamente ligados a la administración de lo público. Al respecto son dicientes las aseveraciones hechas por Granados, J. (2008: 4 A en el periódico El Herald).

Treinta años de crecimiento caótico, auspiciado muchas veces por dirigentes políticos inescrupulosos, llevó a Soledad a la postración social que hoy la ha convertido en una especie de Municipio problema, que necesita una enorme inversión social y obras de infraestructura que suman 614.759 millones de pesos.

Uno de sus alcaldes, José Zapata, citado en Granados (2008), expresa al respecto: *"Nuestro Municipio sufre hoy los peores problemas sociales que uno pueda encontrar en una población colombiana: hambre, inseguridad, violencia e incultura"*

El fenómeno del desplazamiento y otros como la necesidad de vivienda de los menos favorecidos por la fortuna, y la misma cultura de las invasiones, han

permitido que Soledad experimente un serio problema de legalidad de la vivienda, como lo afirma en el mismo artículo el ex alcalde Zapata:

*La segunda ciudad más importante del Atlántico requiere legalizar 61 barrios, que son los más densamente poblados, donde habitan 136.500 personas en 23.700 viviendas que tienen problemas de agua potable y alcantarillado (...) No menos de 394.266 soledaños, es decir el 78% de la población actual, en su mayoría familias enteras desarraigadas por la violencia que azotó amplias zonas de la Costa Caribe y del interior del país, viven en los estratos más bajos, sin agua ni alcantarillado, con problemas de energía eléctrica, carentes de educación y salud para sus hijos que son presa fácil de la drogadicción y la violencia al llegar a la adolescencia.*

La problemática que vive el municipio de Soledad es bastante compleja en sus causas y factores, al tiempo que preocupante por las consecuencias que a todo nivel ocasiona este estado de cosas. Intentar un abordaje de esta problemática constituye un trabajo profundo, que no es exactamente el objeto de esta investigación. No obstante, se tratará de realizar una visión panorámica de esta, con el fin de contextualizar de manera aproximada la realidad Soledaña y así intentar una aproximación a la comprensión de la problemática educativa.

La historia de Soledad, esta estrechamente relacionada con la de la ciudad de Barranquilla, considerada como la cuarta ciudad en importancia de Colombia, y la primera de la Región Caribe Colombiano, en la medida que concentra las actividades industriales, comerciales y de servicios, entre otras, de la Región.

La importancia de Barranquilla como centro industrial y comercial desde el siglo XIX la convirtió en atractivo laboral para personas de diferentes regiones del país, lo cual generó un crecimiento desordenado de la ciudad, al tiempo que un vertiginoso crecimiento de los cinturones de miseria, que fueron extendiéndose hacia el sur de la ciudad, llegando a unir de esta manera Barranquilla con Soledad, una población tradicionalmente rural que se separó administrativamente de Barranquilla en el año de 1961,. Al respecto Flores y Crawford (2006: 356) señalan:

*Se constituyen así dos tipos nuevos de habitantes urbanos: un habitante nuevo, desarraigado, proveniente de áreas completamente rurales que intenta, simultáneamente, sobrevivir en un medio que le es ajeno y construir nuevos vínculos identitarios, y un habitante semirural, con dinámicas identitarias propias de su municipio, villa o aldea que, sorpresivamente, se ve invadido por las dinámicas de desarraigo de sus nuevos vecinos y por las inéditas relaciones que le impone el hecho de convertirse en un fragmento de la ciudad*

Mas adelante complementan su análisis al afirmar que: *“Soledad sigue presentando el aspecto de una población semirural que, privada de las dinámicas económicas, sociales y culturales de la vida en el campo, no ha accedido a los bienes, servicios y modos de vida que implica lo urbano.”*

Producto de ese crecimiento caótico se da un *“ciudadano escindido entre lo rural y lo urbano que, mientras pierde los referentes identitarios que le habían proporcionado cohesión, debe enfrentar la diversidad que implica convertirse en receptor de las problemáticas sociales que Barranquilla no ha podido asumir”*... desplazados por la violencia, desarraigados, sobreviviendo en un medio ajeno, en condiciones de extrema pobreza en la mayoría de los casos, y como si lo anterior fuera poco, son considerados por el resto de la población como los causantes de la agudización de los problemas del municipio.

La fundación Protransparencia (2006: 2) reafirma lo anterior: *“Soledad es asiento hoy en sus áreas normalizadas de asalariados de las industrias o comercios de Barranquilla [...] también es asiento en sus pauperizados barrios de invasiones de oleadas de desplazados de todo origen, de familias que fueron reubicadas sin ninguna planeación desde el mercado público de Barranquilla y de zonas inundadas.”*

En Soledad, la situación de marginalidad ha ido creciendo exponencialmente sumiendo a sus habitantes en la desesperanza aprendida de un futuro mejor: paradójica situación ya que el soledañero promedio es una persona pobre que vive en uno de los municipios más ricos del Caribe Colombiano.

La marginalidad que vive la mayoría de los soledañeros, tanto por su condición y experiencia de desplazados o reinsertados, como por el abandono del gobierno nacional a su municipio y la poca o ninguna confianza en las instituciones del estado, ha generado y confirmado en los habitantes un esquema mental de exclusión de un supuesto estado de derecho que les es ajeno, donde existen obligaciones pero no derechos, donde el estado y sus gobernantes son vistos como enemigos y no como entes que velan por el bienestar de la comunidad. Al respecto Flores y Crawford señalan:

...la presencia del Estado ha estado marcada por la ausencia y la indiferencia y, en consecuencia, por la falta de planificación y de una noción mínima de la equidad. (...) la precariedad del espacio público es un signo claro de la ausencia de un proyecto político democrático en el municipio. Los edificios públicos, que deberían constituir los vínculos simbólicos entre los habitantes y el Estado, se encuentran deteriorados y su uso no es grato. Así, la plaza por ejemplo, heredera de la carga simbólica que tuvo como espacio de la comunidad en las poblaciones de América Latina, carece de zonas verdes y de espacios para el encuentro.



A pocos metros, el Museo Bolivariano, situado en la casa que acogió al Libertador Simón Bolívar de paso hacia Santa Marta, se encuentra deteriorado y no ofrece a la población atractivos para visitarlo. El cementerio, uno de los iconos de la ciudad, está sucio y descuidado; las plazas no son plazas: sin sombra, sin bancas, sin espacios para departir; y la biblioteca se encuentra cerrada y en estado de completo abandono, ya que no se han destinado recursos para su funcionamiento. Así, la ausencia de espacios lúdicos y la carencia de infraestructura cultural indican la ausencia de un proyecto político para la ciudad y ponen en evidencia que no se ha “programado ni coordinado el desarrollo armónico e integrado del territorio”, de conformidad con los principios de la Constitución. (p 359)

Lo expresado anteriormente por Flores y Crawford es importante por cuanto elementos como parques, plazas, museos, bibliotecas, establecimientos del estado, etc. son elementos básicos en la conformación de la identidad y del sentido de pertenencia. ¿Qué sucede cuando estos elementos son negativos? cuando las condiciones no son favorables para que los jóvenes satisfagan necesidades básicas, por ejemplo la de pertenencia, seguridad y el desarrollo de su propia identidad, estos se convierten en elementos propicios para ser asimilados por grupos disociales y por ende, portadores de las secuelas de enfermedad, delincuencia, analfabetismo y muerte. Situación esta que reviste preocupación, máxime cuando aproximadamente el 65% de la población de Soledad esta compuesta por menores de 25 años, y según datos de Fundesarrollo alrededor de 16.182 niños y jóvenes en edad escolar están desescolarizados.

La Fundación Protransparencia (2006: 2) percibe el fenómeno diciendo que *“Dos de cada tres personas que fueron censadas en Soledad a fines del año por el DANE no nacieron aquí.”* Esta es una de las explicaciones a la falta de sentido de pertenencia de su población.

En el informe *Dinámicas recientes de la violencia en Barranquilla* de la Vicepresidencia de la República, citado en Flores y Crawford (2006: 364) afirma que: *“entre 1997 y 2004 varios municipios del Atlántico, entre ellos Soledad, presentaron altos índices de violencia. Soledad y Malambo experimentan alzas importantes en las tasas de homicidio desde el 2000. En Soledad, aumentó de 22.1 a 50.1 entre 2000 y 2003”*

Un factor importante del malestar social que se vive en Soledad esta representado tanto por la propiedad como por la calidad de la vivienda de sus moradores. Ya se señaló anteriormente como aproximadamente el 60% de las viviendas carecen de propiedad legal y un significativo numero de estos pobladores viven en arriendo.

Pero la propiedad en si misma no es prenda de garantía para un mejor vivir, se trata de vivir en lo propio en vivienda digna, esto significa una vivienda apta para seres humanos, con servicios públicos en cantidad y calidad, un lugar que inspire

bienestar y acogimiento, no cuatro paredes de madera, cartón o plástico, sin repellos, pintura ni cielo raso etc., donde se vive el drama del invierno y las epidemias, puesto que no son aptas para seres humanos.

Flores y Crawford (2006: 365) encontraron que el estado de las viviendas en soledad reviste el carácter de extrema precariedad: “el 75% de los encuestados por ellos manifestaron que sus viviendas no tenían servicio de acueducto, el 80% no tenía alcantarillado, el 67% carecían de gas domiciliario y el 84% no tenía el servicio de recolección de basuras”

Todo lo anterior y muchas mas cosas, como que apenas el 11% de las vías del municipio se encuentra en buen estado, el 52% se encuentra en mal estado y el 29% del Municipio no tiene vías, hacen que sus pobladores perciban y vivencien su situación de marginalidad, tanto como municipio, como individuos.

Actualmente Soledad vive un proceso de agitación social, debido al fenómeno de la corrupción administrativa, cuyas investigaciones muestran lo inescrupuloso y aberrante del manejo de lo público. Independientemente del final de dichas investigaciones esta la imagen, el imaginario, el esquema, el concepto que los ciudadanos, y mas grave aun, los niños y jóvenes se forman de su municipio, del estado y sus gobernantes, de los cuales se perciben como victimas y excluidos, a tal punto que la Fundación Pro transparencia (2006: 1) afirma: *“Hoy el nombre de Soledad no es siempre orgullo para sus hijos: es mencionado a nivel nacional como estereotipo de corrupción e ineficiencias.”*

En cuanto a educación se refiere, el panorama no es menos desolador tanto en cantidad como en calidad, tan solo señalemos que existen solo 28 colegios públicos y 280 privados.

Finalmente, retomando el artículo de la Fundación Protransparencia (: 4)

*La suerte de Soledad es una incógnita. Igual de difícil es pronosticar si algún día se volverán a juntar los líderes de Soledad en un lugar como las gradas de su iglesia parroquial a hablar en tono apacible y con confianza acerca de cómo enfrentar los desafíos de su comunidad.”*

1.4.4. Historia de la atención Educativa a la población con limitaciones. Victoria Donado Guzmán, María del Rosario Guevara, Judith Gonzáles Ramos, y Elizabeth Hincapié (2003: 2) identifican el año 1967 como el inicio de la integración educativa en el municipio de Soledad, con la creación de la Clínica de Rehabilitación Infantil de la Cruz Roja, para la atención de personas con secuelas de poliomielitis, parálisis cerebral, retardo mental y problemas de aprendizaje, por convenio entre la clínica y la Secretaria de Educación Departamental.

Hasta 1986 se da inicio en Soledad al programa de aulas especiales y remediales en la Institución de Educación Básica IEB No 14 con un aula remedial, ya que en 1974 el MEN había creado el Programa de aulas especiales en las escuelas regulares comprendiendo: Aulas especiales para niños con retardo mental y Aulas Remediales para niños con problemas de aprendizaje.

En 1990 se organiza el Centro de Diagnostico y Desarrollo Integral Escolar de Soledad (CEDDIES) en el IEB No 8 del Barrio Hipódromo (hoy INTEMISOL) constituido por un equipo interdisciplinario (psicopedagogía, trabajo social, fonoaudiología y educación especial), a donde se remitían desde las escuelas a los niños con retardo mental, dificultades de aprendizaje y problemas de lenguaje para recibir terapias; también funcionaba en la misma escuela un aula de educación especial con 50 niños con n.e.e y se organizaron las aulas de apoyo pedagógico en los Núcleos de Desarrollo Educativo N° 21 y 22, con una atención ya no terapéutica sino más pedagógica y dentro del aula regular.

En este mismo año se implementan las Aulas especiales y Aulas de Apoyo Pedagógico en las cinco escuelas que asumieron la integración y paralelamente se continúa con las tres aulas especiales.

En el año de 1993 se transforma CEDDIES en la Unidad de Atención Integral Especializada (UAIE), con el fin de apoyar el proceso de integración educativa; en el siguiente año se sigue fortaleciendo la UAIE y las aulas especiales con el nombramiento de otros docentes y profesionales, y cinco escuelas más se convierten en escuelas Integradoras.

En el año de 1995 siendo Secretario de Educación el Lic. Blas Torres se organiza la UAIE en el núcleo 22 y se fortalece la atención a la población con discapacidad, con la vinculación definitiva a la planta de personal de todos los docentes y profesionales que estaban vinculados por contrato a través de la OEI en cumplimiento de la Ley 60.

En el año de 1997, en cumplimiento de la Ley 60/93, se reestructura el Instituto Nacional para Ciegos y desaparece la seccional Atlántico, siendo el Departamento y el Municipio los directos responsables de la atención a la población con limitación visual.

Hasta este momento el municipio contaba primordialmente con servicios para población con retardo mental, no se contaba con programas estructurados para la población con limitación auditiva, visual y autismo; es así como las personas con limitación auditiva estaban integradas al aula regular bajo el modelo oralista, algunos casos de niños con autismo asistían a aulas especiales y las personas con limitación visual estaban integradas a aulas regulares con la asistencia técnica del INCI Seccional Atlántico. Todos estos servicios se encontraban apoyados por los equipos interdisciplinarios con los equipos que conformaban las UAIE

Con el Decreto 2082 de 1996, se implementa en el municipio el Plan de Atención Gradual. Se identifican las escuelas integradoras donde los estudiantes con n.e.e son integrados parcial o totalmente con la participación del Aulas de Apoyo Especializada (AAE), también las instituciones especializan su atención en una modalidad de discapacidad o déficit (cognitivo, auditivo, visual, autismo), se transforman las UAIE y el personal es ubicado en aulas de atención especializadas con la función de atención a los estudiantes dentro de la misma institución educativa; mientras las UAI realizan funciones de gestión de servicios y convenios

En 1998 se crea en el Colegio Caldas una AAE para la población con limitación visual y se sigue ampliando la planta de personal que permitan la creación en 1999 de dos aulas multigrados con apoyo pedagógico y un aula multigrado para sordos, modelo que Soledad lideró en el Atlántico y el cual esta en estudio en el país.

En el 2001 se organiza en la IEB No 7 la atención de niños con autismo de alto nivel de funcionamiento y en la IEB No 24 de medio y bajo nivel. El programa para sordos se traslada a la IEB No 18, se vinculan dos sordos adultos como modelos lingüísticos y un intérprete; en este mismo año se suscribe un convenio entre la Gobernación del Atlántico, la Alcaldía y el ICBF para la atención a la población sorda menor de cinco años bajo el modelo bilingüe. Se inicia la experiencia en un hogar comunitario del barrio las Moras, se vincula a un modelo lingüístico y se crea un plan padrino para el transporte de los niños, este proceso lo lideró el ICBF con el acompañamiento de la Secretaría de Educación

En el año 2001 la IEB No 2 queda como finalista en el concurso del PEI sobresaliente y se organiza una experiencia piloto para integración de alumnos adultos sordos al aula de oyentes, asignándoseles un intérprete de Lengua de Señas en el antiguo Centro de Adultos CEFOAS, hoy INOBASOL.

En el 2002 el servicio de la IEB No 5 para limitados visuales pasa al colegio Caldas y el proyecto para sordos menores de 6 años se traslada a la IEB No 18 y se integraron al sistema educativo regular 100 niños que estaban en instituciones de educación especial privadas, por convenio entre el ICBF y la Gobernación del Atlántico; durante este año el municipio contaba con 20 docentes de apoyos y fueron atendidos en el sector oficial 268 estudiantes con n.e.e y 370 estudiantes con n.e.e en entidades privadas.

Desde entonces la atención a la población con discapacidad en el municipio se ha ido realizando siguiendo en términos generales los lineamientos emanados por el Ministerio para la integración Educativa hasta finales del año 2007 que se ha iniciado el proceso de inclusión con la sensibilización y capacitación de los docentes, con el diplomado "Programa de educación inclusiva con calidad

“construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. formador de formadores.

En el 2008 la población con discapacidad escolarizada reportada por las diferentes Entidades Educativas de Soledad corresponde a 378 estudiantes, distribuidos como se puede apreciar en e cuadro 2

Cuadro 2. Distribución de población estudiantil con discapacidad según Institución y tipo de discapacidad atendida en el sector oficial en Soledad 2008

INSTITUCIÓN	TIPO DE DISCAPACIDAD					
	D. Cognitiv	Físico	Visual	Auditivo	Múltiple	Autismo
INTEMISOL	72					
I.E.T. M. Beltran	49	1			1	
I.E. Sagrado Corazón	1	1				4
I. E. Josefa Donado						10
I.E Costa Hermosa		21				
I.E. F. J. de Caldas			12			
I. E. L. Caparroso	8-10 TDH	2				
I.E. INNOVASOL				114		
I. E. P. Salavarieta *	15					
I. E. D. M. Ucros	57					
TOTAL	212	25	12	114	1	14

\*Aula multigrado

Fuente: Datos aportados por los directivos docentes y docentes asistentes al diplomado Educación Inclusiva

## 2 MODELOS RECIENTES DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD

*Está naciendo una nueva concepción acerca del hombre y de su destino, y sus implicaciones son muchas, no sólo para nuestras concepciones educativas, sino también para lo que hace a la ciencia, política, literatura, economía, religión e incluso a nuestras concepciones del mundo no-humano. (Maslow 1968/ 1972, p 251).*

Las Declaraciones de los Derechos del Retrasado Mental en 1971, y la Declaración de los impedidos en 1975, propiciaron el cambio en la concepción de derechos y deberes de las personas con discapacidad al implementar medidas y programas a nivel de los países de la ONU.

La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental afirma:

*Las personas con retraso mental tienen, hasta donde resulta factible, los mismos derechos que el resto de seres humanos, incluyendo los derechos a atención médica y educación adecuadas, a seguridad económica, a un tutor cualificado que cumpla los requisitos estipulados, a la protección frente a la explotación y al acceso a procesos judiciales....también afirma que, de ser posible, las personas con retraso mental debían vivir con sus familias o con familias de acogida y participar en los variados aspectos de la vida de la comunidad . (La ONU y las personas con discapacidad (s.f.)*

En la Declaración de los Derechos de los Impedidos, adoptada por la Asamblea General el 9 de diciembre de 1975, se reconoce el hecho de que los discapacitados debían gozar de los mismos derechos políticos y civiles que los demás, incluyendo medidas que les permitiesen ser autosuficientes. La Declaración reafirmaba los derechos de estas personas a la educación, a la atención sanitaria y a servicios de colocación.

Otro hecho de gran trascendencia fue declarar el año 1981 “Año Internacional de los Impedidos”, y proponer ese año para dedicase a integrar plenamente a las personas discapacitadas en la sociedad. Surge entonces una nueva filosofía no segregacionista, el de “**La integración**”.

### 2.1. INTEGRACIÓN EDUCATIVA

A nivel de la Educación, los diferentes avances en la Psicología, en la medicina, y más específicamente en algunas de sus especialidades como la Neurología, Psiquiatría, la logoterapia o fonoaudiología y la fisioterapia, contribuyeron significativamente para hacer posible la inserción de los niños con necesidades educativas especiales (n.e.e) a la educación; el artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que “cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje” igual

también lo propugnan el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la UNESCO, la UNICEF, y el Banco Mundial en 1990.

Pero es tal vez la Declaración de Salamanca (1994: ix) la que define y aporta con mayor precisión elementos conceptuales y operativos en las políticas de educación al proclamar:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Así entonces le confieren a la escuela el papel importante de cambiar la actitud social hacia las personas con discapacidad, cuando plantean.

El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras (: 6)

La Integración educativa entonces es concebida como la unificación en la educación de los niños sin discapacidad y niños con n.e.e. Algunos autores como Bless (1996) en Melgarejo (s. f.), conceptualizan la integración educativa como: *“el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular”*

La Declaración de Salamanca (1994) identifica que

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. (p. 11 – 12)

La NARC (National Association for Retarded Citizens, EEUU) define la integración educativa como:

*Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos “deficientes y no deficientes” durante la jornada escolar normal (Sanz del Río, 1988).*

2.1.1. Principios Rectores de la Integración Educativa. La integración educativa se fundamenta en los principios de:

- **Normalización** La normalización implica, proporcionar a los estudiantes con n.e.e los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen: 1.- Una buena calidad de vida. 2.- El disfrute de sus derechos humanos. Y 3.- La oportunidad de desarrollar sus potencialidades
- **Igualdad de oportunidades** La igualdad de oportunidades representa, la igualdad de derecho y deberes, necesarias para el acceso a una educación de calidad, igual a la impartida a los otros niños de su edad, pero teniendo en cuenta su condición de n.e.e, por lo que se requiere de un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades y cuente con los servicios de apoyo necesarios.
- **Respeto a las Diferencias** Con respecto a las diferencias, cada ser humano es único, la enseñanza debe estar dirigida a responder a sus características y necesidades a través de las adecuaciones curriculares y servicios de apoyo
- **Sectorización** La sectorización se fundamenta en que los niños que se educan unidos desarrollan lazos afectivos y sociales más sólidos y disminuyen los costos onerosos (esfuerzos, gastos económicos, tiempo, transporte, etc.) haciendo a la educación más accesible y funcional.

Al plantearse la integración educativa en la Declaración de Salamanca se cobijan todos los niños, no solo a los discapacitados, sino también a los que están en condición de segregación por su situación económica, racial, cultural al promulgar:

Principio rector de este Marco de Acción

El principio rector, de éste marco de acción es que las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías



lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.

2.1.2. Definición de "Necesidades Educativas Especiales" (n.e.e) *“Se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización”.*(p.6)

Se han propuesto diferentes clasificaciones de las necesidades educativas especiales como bien lo detalla Garrido (s.f.), tal vez de esas clasificaciones en nuestro medio se toman con mayor frecuencias dos: Las Necesidades Educativas Permanentes y las necesidades Educativas Pasajeras o Transitorias.

Las necesidades educativas permanentes son por lo general de tipo congénito (síndrome Dow, espina bífida) y las necesidades transitorias o pasajeras son las que pueden ser superadas en un buen número de casos con la mediación pedagógica; Garrido(: 23) aporta la siguiente explicación.

*...se habla de necesidades educativas especiales “pasajeras” y “permanentes”, queriendo significar que no todas las deficiencias lo son para siempre, sino que algunas de ellas, dependiendo de factores de desarrollo y, sobre todo, de atención educativa, pueden desaparecer y, consecuentemente, acceder el alumno en cuestión al currículo escolar general en las condiciones ordinarias”.*

Según el déficit, entendido como una perdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, las n.e.e se pueden clasificar en cognitivas, físicas y sensoriales; las sensoriales pueden ser de tipo auditivo o visual; estas discapacidades pueden a su vez revestir diferentes grados de severidad (leve, moderado o severo) o presentarse asociada a otra u otras discapacidades como en el caso de los sordos ciegos.

2.1.3. Modalidades de Integración La integración educativa podía ser considerada, según la permanencia y ubicación del estudiante en la institución educativa, en parcial o total, y según el propósito en integración social, física o funcional.

En la Integración parcial el estudiante esta en el aula especial a cargo de una educadora especial y comparte con el resto de estudiantes de la escuela solo algunas actividades como recreo, actividades extracurriculares, clases de educación física, artística; la integración solo se daba por espacios determinados y acordados previamente, buscando lograr la adaptación social, el desarrollo

motriz, sensorial, del lenguaje, mínimos aprendizajes escolares, y en algunos casos la formación laboral. Este tipo de integración se dio en una primera etapa experimental y se mantuvo por algún periodo solo para los casos de mayor compromiso neurológico y comportamental.

En la Integración completa o total al aula regular el estudiante es matriculado y permanece en el aula regular, pero, adicionalmente recibe los apoyos para ayudarle a superar las dificultades que presente sea terapia del lenguaje, física, ocupacional, etc., de acuerdo al caso, realizándoles las adaptaciones curriculares correspondientes (proyectos personalizados) y los apoyos se establecen por anticipado en horarios fijos, que pueden ser en el aula especial o dentro del aula regular.

Así la integración según el propósito podía ser **Social**: se trata de compartir actividades extracurriculares o espacios como el patio. No existe currículum común. **Física**: se da en los centros ordinarios en aulas de educación especial, o cuando alumnos *normales* y alumnos con discapacidad comparten algunos servicios del centro. No existe currículum común, solo comparten las instalaciones locativas; y la **Integración funcional**: consiste en compartir total o parcialmente el currículum.

2.1.4. Adecuaciones Curriculares. Para hacer posible esa integración la institución educativa debe flexibilizar su currículo, contemplando los contenidos necesarios para lograr que, más que instrucción, el alumno alcanzara aprendizajes significativos para la vida, flexibilizar las evaluaciones proponiendo logros mínimos promocionales adecuados a las características de cada estudiante, adoptando entonces una evaluación formativa valiéndose de los apoyos que corresponden a las acciones realizadas, sea por los profesionales en rehabilitación (fisioterapeutas, fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Psicólogos, educador especial o terapeuta ocupacional) o por el profesor, para favorecer la adaptación al proceso educativo del alumno sean dentro del aula de clase o en otros espacios creados deliberadamente como el aula de atención especializada.

Las adecuaciones curriculares, según Garrido, pueden ser: de tipo general e individual; dentro de las generales se contemplan las de tipo organizativo, tales como las referidas a la arquitectura (adecuaciones de acceso), iluminación, el mobiliario, personal y material técnico-didáctico, como pizarras especiales, audífonos, etc.

Entre las adaptaciones curriculares individuales se contemplan las modificaciones al currículo base, tales como las referidas a tiempos, metodologías, contenidos, evaluación, apoyos, y se consideran no significativas cuando no modifican sustancialmente la programación educativa; se mantienen los objetivos y contenidos, realizando ajustes metodológicos de acuerdo a las características del estudiante; y son significativas en cambio cuando se modifican los contenidos y

objetivos a alcanzar sea eliminando contenidos, y/o modificando los objetivos y por ende los criterios de evaluación

Lo anterior, lo sintetiza Brennan (1988:21) citado por Garrido al plantear:

*Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de esta) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizajes especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto o en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.*

## 2.2. INCLUSIÓN EDUCATIVA.

*Otro gran desafío sería conseguir dejar de hablar de integración y educación especial y hacer referencia a educación sin más calificativos. Pero, en el caso de tener que seguir hablando de "necesidades educativas especiales", este concepto no ha de ser entendido como alusivo a lo que un alumno es, sino a lo que la escuela tiene que hacer con él (Aguado Díaz 1995: 3).*

Este nuevo concepto surge como sustituto al de integración, en junio de 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, produciéndose otro viraje conceptual que lleva de la normalización a la "inclusión". Ya en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, basado en el análisis del estado mundial de la educación, identificaron tres problemas fundamentales :

Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación; La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía; y ciertos grupos marginales – personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc. – enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.

Y esa situación tendía a empeorar, por lo que se proponen un movimiento mundial.

Se llega a la conclusión de que: "... se requiere más que un nuevo compromiso con la educación tal como existe hoy. Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras

institucionales, de los currícula, y de los sistemas convencionales de enseñanza, y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales”. (Artículo 2.1)

La Declaración de Jomtien continúa planteando en el artículo 2.2 Los principales componentes de esta “visión ampliada”:

- Universalizar su acceso a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, y promoviendo la equidad – por ejemplo, asegurando que las niñas y mujeres así como otros grupos sub-representados tengan acceso a la educación básica;
- Centrarse en la adquisición y resultados de aprendizaje, más que en la mera cobertura
- Ampliar los medios y el ámbito de la educación básica – en parte, asegurando la disponibilidad de la educación primaria universal, pero también haciendo un llamado a las familias, comunidades, programas de cuidado de la primera infancia y de alfabetización, programas de educación no formal, bibliotecas, medios de comunicación y a un amplio rango de sistemas alternativos para impartirla;
- Mejorar el entorno de aprendizaje – asegurando que los alumnos reciban la nutrición necesaria, los cuidados de salud y el apoyo físico y emocional que necesitan para beneficiarse de la educación; y
- Reforzar las alianzas – entre todos los subsectores y formas de educación, las reparticiones de gobierno, las ONG, el sector privado, grupos religiosos, las comunidades locales y, sobre todo, las familias y los docentes.

En La Evaluación de la Educación para Todos realizada en Dakar en el año 2000, identifican que pese a que se ha avanzado considerablemente en muchos países, persisten en otros las inequidades que se reflejan a nivel mundial en:

Más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros sigue impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias distan tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad.

En otras palabras, educación básica no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella. Implica ser proactivos en identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También implica identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

Posteriormente en el temario abierto sobre Educación inclusiva en el 2004, luego del análisis del estado mundial de la educación básica, se siguen identificando problemas fundamentales en la inclusión educativa, como son:

- Las oportunidades educativas limitadas y con poca accesibilidad
- La concepción restringida de la educación a la alfabetización y cálculo y no como aprendizajes para la vida y para el ejercicio de la ciudadanía.
- El riesgo cada vez mayor de que las personas con discapacidad, los grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, y otros grupos marginales pudieran quedar excluidos de la educación.

Concluyeron entonces: “extender las oportunidades básicas para todos los alumnos era una cuestión de derecho”, también que se requiere más que un nuevo compromiso con la educación tal como existe hoy. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, de los currículos, y de los sistemas convencionales de enseñanza, y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales. (Artículo 2.1)

Con todo lo anterior se instaba a que se identificaran las barreras que limitan la accesibilidad a la educación y los recursos disponibles a nivel nacional y comunitario para superar esas barreras

2.2.1. Diferencias Paradigmáticas. Para la mayoría de las personas que desconocen la filosofía y el espíritu de las dos tendencias las ven como antagónicas mas que como complementarias, o como un continuo en ese proceso social de cambio paradigmático “acelerado” porque tres o cuatro décadas contra siglos de exclusión son muy pocas, sin embargo, han sido significativos los cambios, tal como lo plantea Rosa Peña Villegas (2000).

El concepto integración educativa para personas con n.e.e implicaba que era la persona con n.e.e quien debía adecuarse a la institución educativa, mientras que, el de inclusión implica que es la institución educativa la que debe hacer todos los arreglos pertinentes para que todos los estudiante incluidos los que presentan alguna limitación (social, física, cognitiva, sensorial, etc.) pueda beneficiarse efectivamente del sistema educativo, teniendo como fundamento el principio de la heterogeneidad connatural a todos los seres humanos, pues todos, en algún momento de nuestra vida podemos presentar una necesidad educativa. (p. 1)

Como indica Rosa Peña, la inclusión, es la propuesta que se concibe como principio que ha de guiar las políticas y prácticas en la construcción de una sociedad mas justa y equitativa, en el que la educación es un imperativo para lograr esa meta, **“que todos se sientan partícipes.”** Se debe partir del supuesto

de la diversidad, en la que la diferencia se toma como parte de la normalidad y como un derecho de todos, por ello, es la escuela la que debe estar pensada y preparada para responder a las características de **todos los estudiantes**, partiendo de que todos somos básicamente diferentes, sean cuales sean las circunstancias personales y sociales.

También Ortiz (2000) reafirma y complementa lo anterior al proponer que es el sistema escolar el que debe cambiar, para que responda a las características de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema integrándose en él. Se plantea una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela en la que tanto los profesores, padres de familia, y estudiantes, participen activamente para fortalecer el sentido de pertenencia a su comunidad, en la que todos tienen un lugar con igualdad de derechos y deberes; por eso se requiere de la transmisión de nuevos valores en la escuela desde un currículo común. *“Podemos hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, una escuela comprensiva, una escuela para todos.”*(p.6)

La UNESCO, (2005) considera la inclusión como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja atarea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 25)

Tanto la integración, como la inclusión educativa, se afianzan en el principio universal de la educación como un derecho para todos y todas sin ningún tipo de discriminación. Corresponde, pues, a la institución educativa realizar todas las acciones que sean necesarias para atender con un servicio de calidad a la diversidad de seres humanos que a ella concurren.

Así entonces, es la Comunidad Educativa (profesores, alumnos y los padres) quien participa y desarrolla un sentido de comunidad participante sin ningún tipo de exclusiones. Se propugna así por una reconceptualización y reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. En estas condiciones los docentes regulares trabajan en forma coordinada con los docentes de apoyo dentro del aula regular para beneficiar al estudiante al tiempo que constituye una acción fundamental para la generación de la cultura inclusiva en la Comunidad Educativa.

El concepto inclusión no es privativo o exclusivo del campo educativo, es un concepto filosófico y político que involucra a la sociedad toda en el reconocimiento de los derechos fundamentales a todas las personas. En tal sentido, se halla

aplicación de la inclusión en diferentes campos de la actividad humana, en la arquitectura, en el urbanismo, en el transporte masivo, en los lugares de espectáculos públicos y no públicos etc., se hallan toda una serie de adecuaciones tendientes a dar cabida a aquellas personas que presenten alguna diversidad: rampas de acceso a los edificios y lugares públicos, vehículos con silletería adecuada para personas con limitaciones sensoriales o motoras, baños adecuados para impedidos físicos, cajeros automáticos, bancos que ofrecen alternativas para acceder a sus servicios, etc. etc.

Para el Center for Studies on Inclusive Education CSIE (1997) citado por Moriña (2004).

La escuela inclusiva es solo una pieza del rompecabezas, un elemento de una sociedad inclusiva. El éxito de una escuela inclusiva no es solo crear una educación de calidad para todos los alumnos, sino también establecer un paso crucial a la hora de ayudar al cambio de actitudes discriminatorias, para crear comunidades de bienvenida y desarrollar una sociedad inclusiva ( p. 34).

Para el CSIE todas las personas, como sujetos de derecho, en este nuevo milenio deberán contar con su propio espacio social según sean sus condiciones, características o necesidades; la sociedad en general deberá estar estructurada para respetar e incluir a todas las personas a pesar de su condición, por lo que es la educación la llamada a posicionarse como paradigma dominante en esta nueva sociedad al “paradigma Inclusor”

Es, a través de la educación, que se puede expandir ese horizonte social mediante la generación de una cultura de aceptación a la diversidad desde la más temprana edad. Pero, para hacer realidad esta utopía, se requiere que se revisen algunos conceptos implicados, tal como lo propone Festa (2004) “las diferencias entre “estar” en la sociedad y “participar” de la sociedad, claramente empiezan a aparecer matices que marcan singularidades y diferencias fundamentales para pensar la perspectiva de las personas en una sociedad en donde “pertenecer” no es algo sencillo”.

El hecho de que todos los estudiantes, sus padres y maestros creen sentido de pertenencia y tomen ese espacio escolar como suyo, en el que realizan sus proyectos y se proyecten a la sociedad para ser cada vez más útiles a su comunidad, requiere de una escuela, diseñada no solo para que asistan, o estén en la escuela, sino para que **pertenezcan** a la escuela, hagan parte activa y se beneficien efectivamente de la misma; la inclusión da prioridad al pertenecer, al hacer parte activa de la institución educativa, dando especial importancia al concepto comunidad educativa (profesores, padres de familia, directivos, vecinos...). En este sentido, la inclusión educativa implica el hacer efectiva y operante la comunidad educativa, la cual debe hacer parte activa del proceso;

cada cual, de acuerdo a sus capacidades y competencias debe comprometerse y hacer parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje de sus miembros.

Mientras que la integración educativa se ocupa de realizar toda una serie de modificaciones al currículo que va a cursar el estudiante con n.e.e, la inclusión propone que el estudiante curse el mismo currículo que sus demás compañeros; lo único que se requiere es que la institución educativa implemente diferentes estrategias metodológicas a fin de lograr que el estudiante con n.e.e se beneficie efectivamente del proceso.

2.2.2. Algunos supuestos fundamentales de la educación inclusiva. Apoyados en la obra de Moriña Diez (2004) y en la Guía de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación del Salvador (2005) se tratará de configurar algunos principios básicos que sustentan la inclusión en educación. Son estos principios fundamentados en la psicología, la pedagogía y los derechos fundamentales, entre otros.

1.- Todos los niños y jóvenes tienen derecho a aprender juntos. Este principio esta en concordancia con el carácter social del ser humano: este es un ser social tanto por naturaleza como por necesidad. Privarle de asistir a la escuela con sus pares es negarle una característica y necesidad propia de lo humano.

2.- Los estudiantes no deben ser discriminados en la escuela por ningún tipo de razón. Este principio esta fundamentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, específicamente en el artículo 1, que consagra la igualdad de derechos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos..." y el artículo 2. que consagra el principio de la no discriminación "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición". En concordancia con estos principios no tiene asidero ofrecer una escuela para los "normales" y otra para los "especiales".

3.- Cada niño tiene características, intereses, necesidades y estilos de aprendizaje particulares o propios. Los avances en las disciplinas de la Neurología, Psicología y la Educación, entre otras, permiten evidenciar las diferencias individuales como constitutivo inherente al ser humano. Todos los seres humanos somos diferentes, tenemos diferencias que nos hacen particulares y únicos, el ser humano como igual a todos es una abstracción que carece de sustento científico. Somos diferentes en cuanto a capacidades, aptitudes, rendimiento, destrezas, habilidades, carácter, temperamento, personalidad, en las formas de aprender: en los estilos cognitivos.



Cuando se habla de diferencias de estilos cognitivos se está reconociendo que todos los seres humanos tienen formas particulares para pensar, aprender, percibir y resolver problemas. Igualmente, el ser humano presenta diferencias en cuanto a sus “habilidades cognitivas”, esto es, en cuanto a sus operaciones mentales por medio de las cuales la persona puede apropiarse de los contenidos y del proceso que utilizó para ello.

Antaño se creía que todas las personas eran iguales, pensaban y actuaban de la misma manera, aprendían de la misma manera. Por consiguiente el método utilizado por el docente en su proceso de enseñanza aprendizaje era estándar, el mismo para todos los estudiantes, los mismos recursos educativos, las mismas cartillas etc. Hoy se entiende claramente que somos diversos, y como tales, tenemos particulares formas de aprender; la escuela, en consecuencia, debe atender a esa diversidad ofreciendo variedad de estrategias, métodos, recursos etc. a fin de garantizar que todos se beneficien del proceso: esa es la tarea que le corresponde a la institución educativa del siglo XXI, atender a todos en sus diversidades y diferencias, tarea esta que requiere de apoyos especializados y de un docente altamente familiarizado con una amplia gama de estrategias metodológicas.

4.- Los estudiantes se benefician con la inclusión educativa. Se señalaba anteriormente como lo social es una característica inherente al ser humano, al tiempo que la socialización constituye un derecho natural inalienable. La inclusión educativa beneficia al estudiante sea cual sea su condición: La interacción con los demás beneficia por una parte a quienes no presentan ninguna limitación, discapacidad o sobre dotación en la medida que lo va capacitando en la practica para aceptar y convivir con quienes si la presentan, esto es, está aprendiendo a no discriminar, se está capacitando en la practica para comprender a la diversidad, ser solidario y respetar las diferencias. Un niño así seguramente será en el futuro un ciudadano demócrata y generador de convivencia.

“La educación inclusiva enseña a estudiantes sin discapacidad o necesidad educativa especial a entender y valorar la diversidad humana. La educación inclusiva también promueve el respeto mutuo, la amistad y la importancia de las diferentes contribuciones en la sociedad” (Arnaiz, P. 1996: 13).

Arnaiz, también señala que la inclusión educativa beneficia sustantivamente a quienes presentan alguna limitación en la medida en que la interacción con los demás le ofrecerán modelos de comportamiento a imitar. En este sentido la psicología del aprendizaje ha demostrado como la mayoría de nuestras conductas son aprendidas mediante las interacciones que las personas tienen con los demás.

5.- Los planteamientos anteriores implican que la instrucción y el currículo deben ser organizados de manera flexible y no rígida y centrada únicamente en un grupo

determinado de estudiantes. Los centros educativos deben valorar lo que cada estudiante necesita y efectuar las adecuaciones curriculares pertinentes a cada estudiante (principio de individuación).

6.- En el proceso de enseñanza la institución educativa no centra en lo que el estudiante no puede hacer sino en lo que este requiere y puede aprender con el apoyo y las adecuaciones curriculares pertinentes.

7.- La educación inclusiva concibe la educación como una actividad encaminada a preparar a los estudiantes para que realicen una participación activa en la comunidad. En tal sentido, educar implica desarrollar actividades físicas y promover las interacciones sociales positivas, entre otras.

Tal como lo plantea la UNESCO (2004) en el temario abierto sobre educación inclusiva:

la educación inclusiva significa desarrollar escuelas que acojan a *todos* los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibirlos como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas.

2.2.3 Población Objeto de Inclusión Si bien, desde la Declaración de Salamanca se propone una educación para todos, abierta a la población estudiantil y capaz de responder a sus n.e.e, el énfasis se puso en la población con discapacidad, siguiendo en gran parte excluidos ciertos grupos étnicos, los pobres, entre otros y en especial a la mujer en algunas culturas; es por ello que estas nuevas políticas van encaminadas a fortalecer la inclusión educativa de todos; como lo establece la UNESCO, 2005b “*La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y la promoción de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados*”

Al hablar de la diversidad humana, se debe tener en cuenta que esta implica toda la gama de características del ser humano como son: raciales, étnicas, de edad, género, cognitivas, etc. y tal como lo definen en el Glosario.net. (2007)

*Diversidad Término de gran importancia para adaptarse mejor a los cambios sociales y económicos del mundo actual, aprovechando al máximo las capacidades de los grupos heterogéneos; con este fin se valora a cada uno por lo que es y sus potencialidades, sea cual sea su edad, sexo, raza, etnia, etc.*

O como lo plantea Edgar Morin (2001:57-58), en forma casi poética al decir *“Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno...La educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos”*.

Para Morin, es importante comprender el mecanismo y la multiplicidad de factores que intervienen en la Educación Inclusiva, lo cual se deberá ilustrar desde diferentes ámbitos.

Sin embargo, aun en el 2008, en las discusiones generadas en los talleres preparatorios para la 48 Conferencia Internacional de Educación, organizados por la OIE-UNESCO se está trabajando para poder principalmente “ampliar y fortalecer el entendimiento de la teoría y la práctica de la inclusión educativa, según lo ha presentado Renato Opertti Coordinador del Programa de Construcción de Capacidades Curriculares y de la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular Oficina Internacional de Educación (OIE – UNESCO) concluye que si bien se ha avanzado, aun es preocupante la situación en cuanto a “la implementación efectiva del derecho a la educación”, entre otros motivos por:

- (a) Poca conciencia, escasa información documentada y falta de voluntad política sobre la importancia de priorizar la asignación de fondos y promover la inversión en Educación Básica ... El informe de EPT 2007 señala que “el gasto público en educación como una parte del PBI ha disminuido en cuarenta y un países desde el Informe 2006”. Asimismo, el informe enfatiza que “se necesita al menos duplicar la ayuda a la educación básica en aquellos países de bajos ingresos y concentrarse más ampliamente en la primera infancia y en la alfabetización”.
- (b) El mantenimiento de aranceles escolares que impiden que los sectores más necesitados puedan acceder a la Educación Básica. Tomasevski aseguró que la eliminación de aranceles escolares como estrategia clave para las jóvenes constituye una creciente preocupación global, ya que el arancelamiento las afecta más a ellas que a los varones
- (c) Las crecientes expresiones y comportamientos derivados de la proliferación de guerras, violencia, xenofobia, racismo e intolerancia a los niveles locales, nacionales e internacionales.
- (d) La existencia de visiones y prácticas discriminatorias principalmente relacionadas con cuestiones de género, origen étnico, estado migratorio y residencia rural.
- (e) La expansión de enfermedades que, en ciertos casos como el HIV-SIDA, afectan tanto a alumnos como docentes.
- (f) Procesos migratorios que ocurren entre regiones y países, y las dificultades para ofrecer opciones educativas respetuosas y tolerantes de las

diversidades culturales y del conocimiento endógeno como verdaderas fuentes de integración social.

(g) Insostenibles brechas sociales, culturales y educativas entre grupos y personas – una de las principales consecuencias de los altos niveles de pobreza y marginalidad- lo cual genera asilamiento, segmentación, y confrontación como así también la expansión de actitudes de resignación y fatalismo respecto de la aceptación y reproducción del status quo (UNESCO 2008: 8)

A nivel de América Latina, y particularmente en los países del MERCOSUR, se inició el proceso de inclusión desde el 2001 desarrollado el proyecto “*Educación en la Diversidad*” (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO,2003) cuyo material de apoyo para los docentes aporta los lineamientos pedagógicos y didácticos encaminados a propiciar la formación de los docentes para que en las instituciones educativas se generen ambientes inclusivos, garantizando igualdad de acceso efectivo a la educación y un marco curricular unitario.

2.2.4 Principios Orientadores de la Inclusión. Estos principios reflejan la tendencia pedagógica de finales del siglo XX e inicios del XXI, los cuales son:

- **Aprendizaje activo y significativo:** Las actividades y estrategias que se propongan deben estar orientadas a promover la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y a construir los nuevos contenidos de aprendizaje a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Si bien el aprendizaje es un proceso interno, este es posible gracias a la interacción con sus pares, por ello se proponen diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo.

-**Negociación de Objetivos:** Para lograr que el aprendizaje sea más significativo y relevante es importante que al inicio de los cursos de formación cada participante establezca sus propios objetivos de aprendizaje y que se lleve a cabo un proceso de negociación para llegar a unos objetivos que sean compartidos por la mayoría de los miembros del grupo.

- **Demostración, Práctica y Retroalimentación:** Dada la eficacia de la combinación de estas tres estrategias para introducir nuevas formas de trabajo en la escuela.

- **Evaluación Continua:** Al autorregularse el proceso de aprendizaje es importante que se responsabilice de evaluar sus propios progresos, ya que la evaluación continua le permitirá introducir los cambios necesarios para optimizar sus aprendizajes y al docente para propiciar la participación de todos.

- **Apoyo y Colaboración:** Estos elementos potencializan el aprendizaje, haciéndolo más efectivo y favoreciendo el sentido de pertenencia y participación. Se prioriza el clima positivo en el aula, en el que las relaciones de apoyo y

cooperación mutua, la valoración del otro, la autoestima y confianza mutua; por lo que recomiendan:

Para crear un buen clima, el coordinador o facilitador ha de tener presente lo siguiente: Tener altas expectativas respecto a qué todos los participantes pueden aprender y aportar a los otros. Cuando se confía en las capacidades de los alumnos y se les comunica esta confianza, se genera un ambiente positivo y se refuerza su autoestima, lo que facilitará su proceso de aprendizaje.

Otras recomendaciones están en relación a valorar las aportaciones de todos los participantes y dar refuerzos positivos, evitando hacer juicios negativos que impliquen descalificaciones; Animar a los participantes a asumir riesgos en su aprendizaje y darles seguridad y ánimos durante el desarrollo de las actividades.

Hacer del aprendizaje un proceso divertido, presentar la posibilidad de que el estudiante pueda elegir entre varias actividades, hacer atractivos los espacios físicos de trabajo.

Para poder entender y avanzar en “el desafío de incluir a todos y no dejar a nadie atrás” se requiere como lo plantea la UNESCO (2008), articular coherentemente las políticas respecto a:

- (i) una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida que facilita el diálogo entre los diferentes niveles educativos;
- (ii) recurrir a variadas y complementarias estrategias pedagógicas que atiendan debidamente la especificidad de cada alumno;
- (iii) disponer de infraestructura física, y de materiales didácticos alineados con el currículum diseñado e implementado,
- (iv) apoyar permanente al docente en el aula para que efectivamente pueda desarrollar el currículum y
- (v) dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales (p.13)

2.2.5. Estrategias Didácticas. A nivel del aula de clase, ya no entendido como el salón, sino como el espacio en que se propicia el aprendizaje, sea virtual o presencial, tales como parques temáticos, bibliotecas, museo, etc. Se requieren implementar estrategias didácticas que tengan en cuenta la diversidad de intereses, estilos de aprendizaje y de inteligencias, para desarrollar los contenidos; pero, sobre todo, generar aprendizajes significativos que permitan el desarrollo de competencias sociales y en valores que conlleven a una formación integral del educando.

La ONU y la UNESCO apoyaron para el Cono Sur el material para la formación de maestros en atención a la diversidad, del cual se han sintetizado en el cuadro 3 algunas con sus respectivas ventajas.

*Cuadro 3. Estrategias didácticas para generar aprendizajes significativos en ambientes escolares inclusores*

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>VENTAJAS</b>
<p>Técnicas de simulación: Estudios de casos Role-Playing Improvisación</p>	<p>Reflejan situaciones de la vida cotidiana, en forma hipotética o fingida, lo que permite que los participantes tengan un distanciamiento de la situación. Por ser lúdica resultan muy motivadoras, especialmente para aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de participación.</p>
<p>Equipos o grupos de aprendizaje cooperativo. En el aprendizaje cooperativo cada miembro consigue sus objetivos sí y sólo sí los otros también consiguen sus objetivos: Equipos de apoyo al aprendizaje individual</p>	<p>Favorecen la tolerancia, las relaciones interpersonales y el aprendizaje de contenidos, ya que posibilita la interdependencia positiva entre los miembros del grupo al interaccionar cara a cara, repartir las responsabilidades; desarrollan habilidades de relaciones interpersonales y favorece el debate y la reflexión para la resolución de un problema. Le permite a los docentes dedicar más tiempo a los alumnos que más lo necesitan y son especialmente útiles en clases muy numerosas. Permiten combinar con actividades de trabajo individual, siendo mas efectivos.</p>
<p>Grupos de discusión: Entrevistas Búsqueda documental. Tormenta de ideas</p>	<p>Desarrolla habilidades comunicativas de escucha y expresión de opiniones y sentimientos, describir situaciones o experiencias, formular preguntas para obtener información, estructurar y sintetizar mensajes. Permite el trabajo con grupos numerosos. Permite detectar conceptos erróneos, clarificar ideas y conocer los valores, actitudes y sentimientos de los estudiantes.</p>
<p>Grupos de retroalimentación positiva</p>	<p>Útil para ayudar a los alumnos a evaluar la calidad de su propio trabajo y del trabajo de los otros, como también a aceptar las críticas positivas, agradeciendo los comentarios sin sentirse agredido y aprender a considerar si puede y cómo incorporarlas en su trabajo haciendo las modificaciones necesarias.</p>

Cuadro 3. (Continuación)

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>VENTAJAS</b>
Rompecabezas	<p>Favorece el intercambio de información y profundizar en el tema, enriqueciéndolo con los aportes y reflexiones de todos.</p> <p>Profundizan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.</p> <p>Favorece la construcción colectiva de conocimientos y comprensión del tema en equipo.</p> <p>Al final de la actividad se puede hacer una evaluación individual o por equipos sobre el tema en conjunto.</p> <p>La división de temas puede ayudar a trabajar con la diversidad de intereses y capacidades que se dé en un grupo, tanto como con los distintos niveles de dificultad que manejen los alumnos.</p>
Grupos de investigación o Método de proyectos	<p>Favorecer la autonomía al Planificar su trabajo.</p> <p>Desarrollo de las destrezas superiores de pensamiento como análisis y síntesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de trabajos.</li> <li>- Evaluación.</li> </ul>
Torneos en equipos de aprendizaje	<p>Favorece la sana competencia, el análisis y la elaboración de esquemas y resúmenes, clarifican conceptos, y se asegura que todos los miembros han aprendido el material propuesto.</p>
Tutoría entre iguales	<p>Ayuda a desarrollar procesos de metacognición, mejorar el rendimiento de los alumnos implicados, respeto, tolerancia hacia el otro.</p>

El docente podrá hacer las variaciones o ajustes que considere necesarios y convenientes de acuerdo a las características del grupo, a los contenidos a desarrollar y a los recursos disponibles al utilizar estas estrategias didácticas en su aula de clase, pero siempre deberá favorecer la participación de todos, la interdependencia positiva entre los estudiantes y el sentido de pertenencia al grupo.

2.2.6. Proceso de Evaluación La evaluación se propone como un proceso de reflexión sobre la práctica; es un elemento fundamental en la formación para identificar las falencias y encaminar los cambios, las adecuaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la toma de decisiones; así también ha de proporcionar información que ayude a los estudiantes a controlar y regular su propio aprendizaje.

La evaluación de los talleres o actividades de formación debería contemplar tres momentos:

**Evaluación inicial**, que permite identificar sus conocimientos e ideas previas, sus necesidades de formación y expectativas a partir de las cuales se deberá diseñar las estrategias y contenidos. Se recomienda que se realice al iniciar un nuevo tema o unidad.

**Evaluación formativa.** Su finalidad es identificar los aspectos que están dificultando o facilitando el aprendizaje y la participación de los alumnos, para reorientar los procesos de formación, haciendo las mejoras necesarias para evitar llegar así a resultados no deseados.

**Evaluación sumativa.** Se realiza al final del proceso de enseñanza -aprendizaje para identificar los resultados obtenidos y los aspectos que es necesario seguir reforzando.

A pesar de lo anterior aun están en debate algunos tópicos por clarificar en la 48 Conferencia Internacional de Educación según lo planteado en el documento de la UNESCO (2008) los cuales sintetiza Operti, R en los siguientes interrogantes:

¿Cómo romper el circuito de exclusión que tiene como uno de sus principales fundamentos las tasas de repitencia y deserción que se observan en los primeros años de la escuela primaria? ¿Cómo abordar la relación existente entre un creciente ingreso universal a la escuela secundaria y el modelo elitista subsistente que castiga a la población más pobre? ¿Cuánto respetamos y toleramos las diversidades en los niños y las escuelas como un modo de lograr una mayor inclusión? \*¿Cuáles son las formas y los contenidos, los explícitos y los implícitos, que alimentan la exclusión social y pedagógica? ¿Cuál es la relación existente entre una visión curricular prescriptiva y los procesos de exclusión? ¿Impactan las bajas expectativas de los directores y docentes sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos?

La cultura de inclusión social demanda la participación efectiva y eficaz de la educación para alcanzar estados de equidad y justicia social, los indicadores de desarrollo a escala humana en nuestro país siguen siendo deficientes, tal como lo revelan los estudios sobre esta temática, entre otros, los realizados por Antanas Mokcus y su equipo investigativo.

---

\* El subrayado es nuestro para resaltar la relación con la temática en estudio



### 3. EL FACTOR ACTITUDINAL Y LA ATENCION A LA DIVERSIDAD.

*“Lo que tú eres resuena tan fuerte en mis oídos que, no puedo escuchar lo que me dices”. (Dicho popular)*

En este capitulo se realizará una breve exposición acerca de las actitudes y su importancia en el acto educativo, particularmente en la atención a la diversidad.

Esta frase del saber popular puede ser un buen punto de partida para desarrollar el tema de las actitudes. En nuestra vida cotidiana es frecuente encontrar frases, dichos o adagios en los cuales se afirma que: “una imagen vale mas que mil palabras” “Por la maleta se conoce al viajero” “En la mesa y en el juego se conoce al caballero” “Aunque la mona se vista de seda, mona se queda” y otras por el estilo, cuyo contenido fundamental es la premisa que para conocer a una persona es suficiente observarlo en determinadas circunstancias ya que su comportamiento en las mismas es fiel reflejo de su manera de ser, pensar y actuar.

Detengámonos en nuestra primera frase: “Lo que tú **eres** resuena tan fuerte en **mis oídos que no puedo escuchar** lo que me **dices**”. ¿Cuál es el significado o mensaje que transmite esta aseveración? Seguramente que lo que dicen verbalmente las personas sobre si mismas no siempre coincide con lo que realmente la persona es, siente y piensa. También significa esta máxima que quien observa, capta en su interlocutor ciertas expresiones (gestos, posturas, tono de voz, movimientos oculares, ademanes, etc.) que son reflejo de su real forma de ser, sentir, pensar, actuar; aspecto este que juega fundamental importancia en la vida de relación de las personas en el amor, los negocios, la investigación judicial, la criminalística, mejor dicho, en casi toda la vida de relación, eso es lo que resuena con tanta intensidad en los “oídos” del escucha y observador atento y seguramente ese sea el “pálpito” y presentimiento que lleva a algunas personas a anticipar el comportamiento de otras personas.

Hasta aquí, siguiendo el análisis de la máxima, se puede encontrar que no siempre lo que dicen las personas es lo que realmente sienten (mas grave aún: ni la misma persona es conciente de este fenómeno) y que ciertas formas de actuar y pensar solo ofrecen una imagen aproximada de la realidad de esa persona.

Algunas personas manifiestan profesar una determinada religión, una tendencia pedagógica, una determinada corriente política, no obstante, en su cotidianidad actúa hasta diametralmente opuesto a lo que manifiesta verbalmente: practica y vive de la usura; dice ser constructivista pero en su acto pedagógico hace todo lo contrario; dice ser demócrata pero en su actuar ejercita al máximo el autoritarismo, no obstante se define como profundo cristiano, constructivista y demócrata y esta

profundamente convencido que lo dice ser.

Pero el asunto se complica: por una parte, en el caso del ejemplo de la cotidianidad, la persona está convencida de ser y pensar de una manera que no es la que captan sus interlocutores, y, si llegara a darse cuenta o tomar conciencia de esa discordancia, y se propusiera cambiarla, diría que eso es muy difícil, si no imposible, y que no halla respuesta a porqué sucede eso. Ante tal situación no le queda otro camino que echar mano de justificaciones, que la psicología denomina mecanismos de defensa, o, someterse a un proceso de análisis personal o psicoterapia.

Los ejemplos de la cotidianidad que se han expuesto sobre las formas de ser, actuar y pensar de una persona se refieren en lenguaje científico a las actitudes. Pero, ¿qué son las actitudes?

El tema de las actitudes es de vieja data y ha sido abordado por diversos autores desde la óptica de la psicología social.

Una definición sencilla de actitud es la propuesta por Bem (1985: 74) *“las actitudes son lo que nos gusta y lo que nos disgusta. Son nuestras afinidades y aversiones hacia objetos, situaciones, personas, grupos, y cualquier otro aspecto identificable de nuestro ambiente, incluso ideas abstractas y políticas sociales”*. Las actitudes entonces involucran nuestros sentimientos evaluadores de diversas situaciones, personas cosas etc. Como buenas, favorables, valiosas e importantes o malas, desagradables, desfavorables o indeseables; ello hace que el componente afectivo sea el principal rasgo constitutivo de las actitudes.

De otra parte, las actitudes siempre son referentes, esto es, se refieren o están dirigidas hacia objetos específicos.

Merece efectuar distinción entre actitudes y creencias, Fishbein, M y Ajzen. (1975 en Perlman y Cozby 1985. p. 75) Mientras la actitud se refiere a una evaluación favorable o desfavorable de la persona hacia un objeto, las creencias representan la información que esta persona tiene acerca del objeto. Específicamente, una creencia une el objeto con algún atributo. Una manera de distinguir entre actitud y creencia (lo que la persona sabe o conoce de algo) radica en la valoración positiva o negativa que la persona hace de las creencias y de la fuerza con que son sostenidas esas creencias.

De otra parte, se establece una distinción entre las actitudes y la conducta. Mientras la conducta se refiere a actos, a formas de comportamiento observables, las actitudes, creencias e intenciones son internas y no observables en forma directa, por lo tanto, para identificarlas sería necesario inferirlas de las respuestas del sujeto a preguntas específicas.

No obstante, como lo señala Perlman y Cozbi (p. 76) las creencias de una persona hacia un objeto influyen en las actitudes que desarrolla hacia el objeto, que las actitudes influyen en como la persona pretende actuar hacia un objeto, y que las intenciones conductuales influyen (pero no determinan completamente) en como una persona realmente se conduce hacia un objeto. Así, aunque estos son conceptos aparte están relacionados entre si de maneras importantes.

### 3.1. IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES

El tema de las actitudes es objeto de estudio por parte de diferentes campos de la vida humana. ¿A que se debe este interés por su estudio? en primer lugar, se ha identificado que las actitudes son relativamente estables o permanentes, y aunque pueden cambiar bajo algunas circunstancias muy especiales, las personas tiende a conservarlas en forma permanente; esta característica de permanencia de las actitudes es la que permite a los estudiosos identificarlas como un predictor de la conducta futura del individuo.

Por otra parte, sabemos que las actitudes son aprendidas; no se nace con ellas, en este sentido se abre camino para que se elaboren programas para desarrollar determinadas actitudes o para modificarlas.

Finalmente, las actitudes son importantes por cuanto estas influyen en la conducta del individuo; en consecuencia, mediante estas se entiende, predice e influencia la conducta de las personas. Aplicaciones de esta característica e importancia se hallan en sectores importantes de la sociedad tales como la publicidad, el mercadeo, las campañas electorales, el impacto de proyectos, la aceptación de programas televisivos, y , en general, todos aquellos eventos en los cuales es importante identificar las reacciones de agrado o desagrado de las personas ante un determinado fenómeno.

Igualmente, es importante en determinados momentos **identificar las actitudes de las personas con el fin de modificarlas**, labor que por cierto es muy difícil, pues, como se señaló anteriormente, las actitudes son persistentes, de ahí que se inviertan sumas importantes de dinero para modificarlas con una determinada finalidad (política, económica, de marca, institucional etc.)

Las actitudes han sido conceptualizadas de diferentes maneras según diferentes autores. En términos generales se pueden clasificar las definiciones de actitud en cinco grupos, de acuerdo al énfasis que otorgan a alguna de sus características o elementos constitutivos, tal como lo plantea Díaz (2002)

*3.1.1 Las que priorizan la predisposición favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o situación, como la presentada por Bolívar (1996:59) para quien: "Las actitudes son, entonces, juicios de evaluación, articulados mentalmente en la*

*memoria, que provocan reacciones afectivas ante los objetos o predisponen a actuar de determinada forma”*

3.1.2 Las definiciones centradas en función de la mediatización de experiencias previas del individuo, como la propuesta por León y Barriga (1998:118) para quienes:

*“Por lo general la actitud es considerada como una disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos”.*

3.1.3 Las que enfatizan en el factor aprendido, como la presentada por Morales (1998:8) *“Entendemos por actitud una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto”.*

3.1.4 Otros autores las definen en función del factor cognitivo, como la presentada por Rodríguez: (1989) En J. Mayor y J.L. Pinillos. *“Un conjunto organizado de convicciones o creencia que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto social”* (p 34)

3.1.5 Finalmente, aquellas definiciones que explican la actitud en función de varios o de la mayoría de elementos que componen la actitud: tomando como ejemplo la definición de Buendía (1994) *“La actitud la entendemos como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales”* (p. 14)

Como dice Buendía, que la actitud se entiende como una tendencia dirigida hacia un objeto, que incluye dimensiones cognitivas o evaluativas propias de la conducta del individuo.

Coincidimos con Díaz, al considerar que todas las definiciones “resaltan algo concreto” (Objeto, persona o situación particular). Las actitudes no son innatas, son aprendidas, el contexto es determinante y las actitudes determinan el actuar de las personas, de una forma u otra.

Las actitudes, como se ha mostrado, revisten fundamental importancia en la vida humana en sus diferentes ámbitos: laboral, educativo, recreativo, etc. por cuanto estas determinan o condicionan en forma significativa tanto la calidad del producto o acción, como el bienestar que experimente la persona realizando esa actividad. De allí la importancia que las empresas ponen en la contratación de sus empleados, así como el seguimiento de estos después de su vinculación laboral,

para asegurarse que estos presentan actitudes favorables hacia ese trabajo o actividad, a tal punto que invierten sumas importantes de dinero en el proceso de selección de personal mediante un proceso minucioso de pruebas y observaciones, y esto es importante por múltiples razones, entre otras por:

Es evidente que las personas que realizan lo que les agrada, o por lo menos lo que no les disgusta o causa malestar, son personas más productivas. Al respecto Schultz (1995) señala:

Una excelente satisfacción laboral da lugar a actitudes positivas [...] Los comportamientos negativos merman la productividad y propician la elaboración de artículos defectuosos, sabotaje del equipo, hurtos y rumores destructivos [...] Ha habido estudios que demuestran la existencia de un nexo positivo entre la insatisfacción de los empleados y ese tipo de actitudes... (p 268)

La anterior aseveración tiene especial importancia en el campo de la docencia por cuanto si el docente no experimenta satisfacción con la labor que realiza, si no presenta actitudes positivas hacia el trabajo docente, sus resultados serán deficientes, contrario a quien presenta actitudes positivas: se siente comprometido, le agrada lo que hace, es recursivo, presenta buena tolerancia a la frustración, esta comprometido con su profesión y vocación, y aún mas importante para quienes atienden a la diversidad, dadas las particulares exigencias que reviste esta actividad docente.

Estrechamente relacionada con la satisfacción laboral se encuentra el fenómeno del ausentismo laboral, interpretado por Schultz como una especie de renuncia parcial al trabajo, lo mismo que la accidentalidad laboral, tema abordado ampliamente por Russe(1976l). Las investigaciones al respecto establecen como existen factores internos en la persona que de alguna manera predisponen al fracaso, siendo uno de ellos el actitudinal-motivacional, así como características específicas de la personalidad del individuo, al respecto Schultz, señala:

Al parecer existe un nexo positivo entre una constante insatisfacción con el trabajo y un equilibrio emocional deficiente. Los datos disponibles, a pesar de no ser enteramente concluyentes, indican que los mas contentos con su trabajo suelen ser los que poseen mejor equilibrio y estabilidad psíquica (p. 266)

De otra parte, la insatisfacción laboral, la inadecuada elección del mismo y toda una amplia gama de variables, inciden, entre otros, en el estrés del trabajador, afectando su producción y silenciosamente su salud, mediante la aparición de enfermedades íntimamente relacionadas con el estrés como las enfermedades gastro-intestinales (úlceras y colitis entre otras), cardiopatías, cáncer, alergias, etc. Schultz señala: "Además, conviene señalar los efectos duraderos de índole psíquica: hipertensión, depresión, irritabilidad, ansiedad, poca autoestima,

resentimiento, fatiga psicológica y neuroticismo general“(p 405) El impacto económico que ocasiona el estrés laboral es altamente significativo.

Díaz (2002) en un trabajo de investigación sobre las actitudes y su relación con la atención a la diversidad, señala:

La atención a la diversidad supone una nueva forma de entender la realidad educativa. La escuela se enfrenta al reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y fomentar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, estos planteamientos requieren una nueva forma de pensar y actuar, que en la mayoría de los casos, aún no se ha producido. El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo ésta como un valor positivo para todos. (p. 151)

### 3.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS ACTITUDES A LA DIVERSIDAD

Son diversos los factores, que influyen tanto negativa como positivamente en las actitudes, así se identifican:

\* Los prejuicios, tomando la conceptualización de Díaz (2002:154) como *“una construcción social, es decir, las creencias y conductas socialmente compartidas por un grupo de personas, hacia otras personas pertenecientes a un grupo determinado, por lo general minoritario, como consecuencia de categorizaciones que se efectúan sobre ellos.”*; Así entonces, las categorizaciones son producto de comparaciones entre la cultura, o características de unos con la de otros, surgiendo los estereotipos, los cuales afectan las expectativas y el valor que se dan unos y otros, colocando en condición de inferioridad al grupo minoritario, propiciando así las conductas de tipo discriminatorio.

De todas maneras, los prejuicios condicionan la forma de percibir e interpretar la realidad, máxime cuando las categorías imputadas a los otros son de inferioridad y que se perpetúan de generación en generación. En nuestro medio es frecuente escuchar a personas que se refieren a las personas con déficit cognitivo, a las personas con síndrome de Down, por ejemplo, como individuos lascivos, desvergonzados, masturbadores, personas que no aprenderán nada en la vida, incapaces, perversos, portadores de un castigo divino, hijos de padres viejos, violentos etc. Igualmente, encontramos prejuicios respecto a las personas invidentes, hipoacúsicas, desplazadas, indígenas, negras etc.

Lo importante, como se señaló anteriormente, es que estos prejuicios “los hacemos realidad” al condicionar nuestra forma de percibir la situación o a las personas, conducta esta que puede constituirse en un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad, por cuanto lo prejudicado se convierte en verdad incuestionable, llegando a extremos como el dogmatismo, la intransigencia, el odio y conductas de aniquilación del otro, como sucedió en el

pasado con las confrontaciones raciales, especialmente en los Estados Unidos, y en el presente con las de tipo religioso o político en varias partes del orbe y en nuestro país.

Las opiniones o actitudes mantenidas por los miembros de un grupo respecto de otro, generalmente sosteniendo puntos de vista preconcebidos, se denominan prejuicios. Cuando esa opinión pasa del plano ideal al real y se concreta en una actitud hacia un conjunto determinado de individuos, se habla de discriminación: una serie de actividades que descalifican a los miembros de un grupo respecto a las oportunidades abiertas a otros. La descalificación puede llegar a convertirse en exclusión, es decir, la anulación de oportunidades, el cierre total de puertas a determinados individuos o a grupos enteros, por eso hay quienes dicen que “la vida es un diez por ciento lo que nos sucede y un noventa por ciento como reaccionamos ante ello”; también con frecuencia se oye decir que “El futuro no está fijado de antemano, sino que son nuestros actos, los que les darán forma y reflejarán nuestros criterios y valores.”

En la educación superior hasta hace aproximadamente tres años, el Ministerio de Educación viene hablando abiertamente de la inclusión y se percibe igual actitud, según lo que plantea Jaramillo, L (2008) I.

Desafortunadamente, el predominio de ciertos imaginarios y prejuicios respecto a estos grupo poblacionales generan temor en las instituciones, asumiendo ante su potencial ingreso la actitud de tener un problema más que enfrentar, más no como un acto de responsabilidad social y una oportunidad de aprendizaje institucional.

En palabras de Fulvia Cedeño *“El término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad.”* Y mas adelante afirma *“Si los maestros no tienen una actitud positiva hacia la inclusión es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre. La actitud de los profesores incide en la de los estudiantes.”* (Min Educación 2007: 7)

### 3.3 FACTORES QUE FAVORECEN LAS ACTITUDES POSITIVAS HACIA LA DIVERSIDAD.

Los aprendizajes, las actitudes no son innatos, no se nace con ellas, son el producto de las relaciones que se tienen con las demás personas, especialmente aquellas que se aprenden como producto de la crianza en el seno familiar. La familia cumple la función educativa por antonomasia, es en su seno donde se va a transmitir la herencia social de la comunidad: sus usos, costumbres, valores, creencias etc. Como tales igualmente se transmiten los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad.

En consecuencia, es en el seno familiar donde se pueden gestar actitudes positivas hacia la diversidad. En tal sentido la educación formal y no formal esta llamada a cumplir un rol importante con miras a educar a los padres y estudiantes para que las nuevas generaciones sean mas tolerantes y racionales.

Los medios de comunicación son de suma importancia para moldear las actitudes de las masas, ellos en alguna forma imparten elementos educativos y culturales que se asimilan e introyectan, y más en ciertas edades en que el ser humano está estructurando sus arquetipos

Una forma de lograr la formación de actitudes no discriminatorias en las actuales y nuevas generaciones, es el propiciar el contacto con la diversidad, facilitando la interacción con personas de otros entornos; de aquí la importancia que reviste para los niños, para los escolares y los adultos el viajar y conocer otros contextos, ya que estos propician nuevas y reales experiencias con quienes son diferentes; en este sentido cada día los medios de comunicación en especial la televisión cobran mayor importancia al penetrar culturalmente a los hogares y emitir imágenes que afectan la estructura mental y cognitiva del televidente. Baste no mas observar como asimilan poses, posturas y hasta formas de hablar imitando a los personajes de sus programas favoritos.

En este sentido es muy valioso para la formación de las nuevas generaciones el que en la escuela, en la institución educativa se encuentren personas diversas, esta experiencia permitirá modificar prejuicios dado que la interacción con la diversidad les permitirá comprenderla y tolerarla.

A la institución educativa le corresponde una tarea importante con miras a propiciar en los padres de familia un cambio de actitudes hacia la diversidad, la escuela de padres, los talleres de sensibilización y otras pueden ser estrategias útiles para el logro de este objetivo.

Las instituciones educativas deben retomar la función primordial que les encarga la sociedad: la de formar, la de educar, mas que la de instruir. Los currículos tradicionales propuestos en nuestro país tienden a priorizar la instrucción sobre la formación: hay poco espacio para las actividades de tipo social de la comunidad educativa al tiempo que se descuida la formación en valores. Así las cosas, se propicia un espacio favorable para el desarrollo del individualismo y los antivalores. Es en la escuela como segunda institución educativa donde se han de crear espacios favorables para el desarrollo de valores sociales importantes como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la democracia etc. que son los pilares que garantizan las relaciones armónicas entre las personas en sus diferentes ámbitos en que se desenvuelvan.



La escuela, ante todo y sobretodo, debe enfatizar en la formación en valores, solo así se logrará una generación no discriminatoria, segregacionista, intolerante y excluyente. Mientras algunas instituciones educativas sigan creyendo que su función educativa es con los estudiantes “normales” se estará reafirmando esa forma de pensar en todos quienes la conforman (docentes, estudiantes, padres de familia) y, por ende, se obstaculizara el ideal de la inclusión educativa y social de las personas diversas. Igualmente, si la escuela tiene apertura a la diversidad, se estará gestando la formación de personas con una mentalidad inclusora.

Como lo planteó la Ministra de Educación de Colombia Cecilia M.Vélez (2006) *“el Gobierno nacional se propuso la tarea de adelantar una Revolución Educativa y la fijó como la primera de sus herramientas de equidad social”*.

Lo planteado por la Ministra de Educación, deja ver en el largo recorrido histórico de la discapacidad presentado en el capítulo anterior, que va desde la aniquilación hasta la inclusión social lo que subyacen son las actitudes sociales, por cuanto expresan y determinan el accionar de cada uno de los miembros de esa sociedad. Así por ejemplo el rotular o etiquetar a una persona actúa como un estigma que afectará tanto su autoestima como sus relaciones interpersonales, ya que este actúa modificando las actitudes y expectativas de las personas hacia quien ostenta el rótulo.

Son ampliamente conocidos los estudios de Rosenthal en los que demuestra como las personas modifican sus actitudes frente a las personas diagnosticadas, sea en personalidad, inteligencia o comportamiento. Este es particularmente importante cuando quienes modifican sus actitudes y expectativas frente a la persona diagnosticada son los docentes. En este sentido merece citarse a Chafin en Domingo Palomares (1992: 113) quien al respecto señala:

*La comprobación, por parte de los educadores, de que el diagnóstico de “retrasado” podía tener para el niño efectos mas devastadores que la misma deficiencia diagnosticada” en cuanto estos, ya sea en forma consciente o inconsciente actúan para que el diagnóstico o rotulo se cumpla.*

El fenómeno Rosenthal, o efecto Pigmalión, puede definirse en pocas palabras como el hecho mediante el cual las expectativas que tienen las personas (padres, educadores, directivos...) sobre otras personas con quienes se relacionan, tienden a cumplirse, ya que estas expectativas actúan como una profecía que se auto realiza. Estas expectativas pueden ser positivas o negativas, a favor o en contra de una persona o grupo de personas.

El mismo Rosenthal y un amplio numero de investigadores demuestran como los docentes tienden a favorecer a los estudiantes rotulados como “superiores” “adelantados” “mejores” favoreciendo o facilitando los medios para que estos

estudiantes alcancen los logros propuestos, en tanto que, a los rotulados como “deficientes” “retardados” “lentos” etc., son tratados de tal forma que se les presta menor atención, se omite el reconocimiento de sus logros, de una u otra manera se les margina generando así un clima propicio para su fracaso académico, pues lo que se espera de estos estudiantes es el no alcance de los logros; por ende, algunos docentes fijan su atención y esfuerzo en los primeros mas que en los segundos. Guillermo Tanos (s.f.: 2) al respecto señala: Una escuela selectiva que promueve una visión de “proteger” sólo a los “avanzados,” como forma de entender la calidad educativa, se vuelve injusta promoviendo en el aula una forma más de “darwinismo social”

### 3.4. ACTITUD DEL DOCENTE HACIA LA DIVERSIDAD

Desde el punto de vista social la inclusión educativa es para la mayoría de los teóricos algo positivo en la medida que facilita o propicia la formación de ciudadanos sin los vicios y discriminaciones sociales existentes. Igualmente, la inclusión educativa favorece en los estudiantes la formación de actitudes positivas hacia la diversidad y entre mas temprano entren a convivir con esos elementos cotidianos, más naturalidad y tolerancia desarrollan los niños, sin embargo, son las actitudes en los adultos muy difíciles de cambiar.

Mónica Giraudo (2007) resalta la importancia que tienen las actitudes en el éxito o fracaso de la inclusión, cuando plantea:

*A través de diversos estudios e investigaciones se pudo reconocer que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad pueden constituirse en importantes obstáculos para su inclusión en la comunidad. Pero no es sólo la sociedad la que puede poner obstáculos en ese proceso de inclusión en la comunidad, sino también, la actitud de algunos profesionales que trabajan con estas personas*

Investigaciones realizadas en torno a las actitudes de los docentes frente a la integración educativa como los de Alvarado y Murga en México, muestran como las actitudes de estos guardan estrecha relación con el nivel socio económico de cada uno de ellos. Lo mismo que a la ubicación geográfica (rural o urbana) y las prácticas sociales particulares de donde provienen los maestros: al respecto señala Castillo, (s.f.: 15)

*una cultura incluyente ha sido más significativa y frecuente en zonas rurales de México. La actitud social asociada al contexto socio-histórico favorece la inclusión, el respeto, la tolerancia y la atención a la diversidad sin marginación. Esta una práctica social incorporada a su cultura mucho antes de la Reorientación Educativa. Así, se entiende con mayor claridad que a mayor urbanización menor inclusión y por el contrario: a menor urbanización mayor inclusión.*

En este sentido, los directivos y docentes de la Delegación Iztapalapa podrían compartir, con otras demarcaciones del D.F. y estados de la República, su actitud social y cultural hacia la integración e inclusión, como lo viven las comunidades indígenas y rurales del país. Se dice cultural porque es una forma y estilo de vivir, son hábitos y costumbres aprendidas independientemente de la existencia de la legislación y respaldo jurídico necesarios para lograr la integración en su comunidad.

Así que la actitud social en este caso viene a subsanar y a recuperar la oportunidad de “una escuela para todos”. Por ejemplo, en la zona Mixe de Oaxaca los habitantes no poseen en su lengua la palabra “integración” porque en su cultura no existe la acción de *desintegración*. No se excluye a nadie de las actividades culturales de su comunidad. Así nos podremos preguntar: ¿Cómo han logrado integrar con mayor éxito cuando carecen de recursos humanos, económicos, materiales, de capacitación, legislativos y jurídicos? y ¿Cuál es el pronóstico de las zonas urbanas en su propósito de integrar?

Y mas adelante, tratando de explicar este hallazgo, señala: “Los investigadores explican este fenómeno de apertura a la integración en las comunidades campesinas e indígenas en términos de su herencia cultural, de su organización social, de su cosmovisión: de un mundo participativo donde caben muchos mundos a más del sentido de solidaridad y cohesión que generó y genera la persecución y exclusión exógena que han recibido desde la colonia hasta nuestra época”. En otras palabras, el autor explica el fenómeno de una mayor apertura hacia la inclusión por parte de estas comunidades por el hecho de que la inclusión para ellos es una practica cultural que se remonta a muchos años de historia de estas comunidades. También señala:

Desde el ámbito de la escuela pública, la actitud como reflejo social de los modelos de convivencia y relación humana, se puede gestar a partir del diseño y aplicación de programas y currículos “flexibles y abiertos” (Didrikson, A, (2002); Ainsow, M. (1998); Bautista, R (1998b); Giné, C. (1998); Regino, J. (1998). A su vez, las instituciones educativas y sociales, deben mostrar la *disposición* necesaria para estimular, con base en la actitud docente, el ajuste adecuado para dar la respuesta educativa satisfactoria, de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Giné, C. (1998:16) señala que:

*“para lograr esto se requiere de: 1.- Un compromiso político claro en la administración, **más allá de la retórica**, que se comprometa el presupuesto con medidas administrativas, formativas y provisión de materiales, con las que se hace viable el avance; y 2.- Una **actitud favorable** y creatividad de los profesionales para imaginar los distintos planteamientos posibles renunciando tanto a posiciones “fundamentalistas” como de “negación” a priori de cualquier posibilidad de cambio que mejore las experiencias que se ofrecen al alumnado”.*

*Finalmente la necesidad de formación, capacitación y actualización del personal docente de nuestro sistema educativo, se complementa con la necesidad de reflexionar, analizar y aprender del ejemplo de comunidades rurales e indígenas, que antes de la tarea legislativa y jurídica, han construido pautas culturales y arquetipos de solidaridad, tolerancia, inclusión, integración y respeto a la diversidad humana que, a lo largo del tiempo han hecho posible una actitud favorable para construir una escuela para todos.*

#### 3.4.1. Tipos de Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión

Las actitudes de los docentes hacia sus estudiantes juegan un papel importante en el acto educativo, tal como lo han demostrado un sin número de estudios en diferentes épocas. La psicología en general y la educativa en particular, lo mismo que los pedagogos conceden especial preeminencia a las actitudes de los docentes en el acto de enseñar, a tal punto que se puede afirmar que muchas veces el estudiante presenta actitudes de agrado o desagrado hacia una materia, asignatura o actividad, no tanto por la naturaleza de las mismas, como por las actitudes que el docente presenta en su acto docente; seguramente detrás de la aversión a una materia se pueda encontrar una actitud negativa hacia el docente como persona. Lo cierto es que la persona del docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad, cualquiera que sea su manifestación (cognitiva, étnica, cultural, etc.).

Las actitudes que asumen las personas hacia sus congéneres, hacia las cosas o situaciones remiten a toda una serie de factores determinantes y predisponentes, de naturaleza inconsciente según el psicoanálisis, de pautas de crianza, de vivencias positivas o negativas frente a los objetos o personas o de prácticas sociales, costumbres, estereotipos propios del medio en que se desarrolla el individuo. En concordancia con lo expuesto, el docente y sus actitudes hacia la inclusión educativa, objeto de esta investigación, presentará diversas actitudes hacia la misma.

Varios autores se han ocupado de identificar e interpretar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Artavia (2005), en un estudio sobre actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales identifica, entre otras las siguientes:

- 1.- Actitudes de escepticismo: caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales al aula regular.

2.- Actitud de rechazo: Aquí el docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con necesidades educativas especiales. Mientras que el escéptico “no cree” en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un escéptico no necesariamente los rechaza: puede aceptarlos en el aula aunque “no cree que eso de resultado.

3.- Actitudes ambivalentes: Según Artavia se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con necesidades especiales, fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento.

4.- Actitudes de optimismo empírico: Según Artavia se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con necesidades educativas especiales por ensayo y error.

5. - Actitudes de responsabilidad social: Artavia al referirse a esta señala que la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva”.

Como señala Artavia en los párrafos anteriores, el docente no debe oponerse a trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, al contrario debe integrar a los niños con una actitud abierta y de evolución.

La Fundación PAR e INTUS (2007), en una investigación realizada sobre las actitudes hacia la inclusión, en la que participaron 497 personas, encontró que: El 60% de los encuestados señalan como el principal problema que tiene el sistema educativo para adoptar una política de educación inclusiva es la falta de capacitación de los docentes.; el 71% de los participantes opinan que la asistencia de personas con n.e.e a las escuelas regulares debe estar en función del tipo de necesidad del estudiante, y, solo el 16% opina que la inclusión debe darse sin importar la discapacidad o necesidad educativa especial.

Finalmente, Arró,M; Bell, M.; Cuartero, M.; Gutiérrez, M y Peña, P.(s.f.:) en una investigación realizada sobre actitudes de los docentes hacia la diversidad, señalan:

las Actitudes más favorables hacia la diversidad vienen acompañadas de prácticas más inclusivas, es decir, los profesores que creen posible la colaboración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales y sus compañeros/as, creen también que las diferentes formas de agrupamiento pueden influir favorablemente y que el ajuste de la programación puede beneficiar la participación de todos/as.

Estas actitudes se relacionan con prácticas en las que:

- Se reconoce el esfuerzo que ha de realizar un alumno con necesidades educativas especiales, respeta los diferentes ritmos de aprendizaje y busca recursos alternativos.
- Tienen un mayor compromiso con otros docentes para resolver problemas de forma conjunta.
- Revisan los recursos del aula y el centro para que respondan a una realidad cambiante.
- Involucran a las familias en el apoyo al alumnado.
- Establecen de forma conjunta con los estudiantes las normas que rigen la dinámica de la clase. (p. 10)

#### 4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la aplicación tanto de la escala de actitudes EAPROF como del cuestionario aplicado a los docentes, como lo representan los siguientes cuadros estadísticos.

Cuadro 4. Puntuaciones de los Docentes en la Escala EAPROF

No.	Institución	Sexo	Experiencia	Puntaje	Interpretación
1	Caldas	F	30	120	P
2	Intemisol	M	6	111	P
3	Intemisol	F	18	98	I
4	Intemisol	F	5	95	I
5	Intemisol	M	40	102	I
6	Intemisol	F	34	97	I
7	Intemisol	M	26	101	I
8	Intemisol	F	35	79	N
9	L:R.C	F	15	90	I
10	L:R.C	F	17	71	N
11	L:R.C	F	28	73	N
12	L:R.C	F	27	76	N
13	L:R.C	F	25	89	N
14	L:R.C	F	32	96	I
15	Microempresarial	F	8	97	I
16	Microempresarial	M	5	107	P
17	Misericordia	M	10	125	P
18	Misericordia	F	20	117	P
19	Josefa Donado	F	18	102	I
20	Josefa Donado	F	35	80	N
21	ITISOL	F	39	107	P
22	ITISOL	F	35	115	P
23	ITISOL	M	30	89	N

I: Actitud Indecisa de 91 a 105

P: Actitud positiva de 106 a 150

N: Actitud negativa de 0 a 90

Se observa que de los 23 docentes 8 manifiestan actitudes de indecisión, 7 actitudes positivas y 7 negativas, lo cual demuestra la necesidad de seguir dilucidando sobre el sustrato de tales actitudes.

Cuadro 5. Puntuaciones en la Escala EAPROF por Institución.

<b>Institución</b>	<b><math>\Sigma</math></b>	<b>Promedio institucional</b>	<b>Interpretación</b>
Caldas	120	120	P
Intemisol	683	97	I
L:R.C	649	82.5	N
Microempresarial	204	102	I
Misericordia	242	121	P
Josefa Donado	182	91	I
ITISOL	311	103	I
$\Sigma$			

Se observa que en la escala de actitudes se identifican 7 personas con actitudes positivas hacia la inclusión educativa; 7 con actitudes negativas y 9 con actitudes de indecisión. Es de notar que la mayor proporción de docentes con actitudes negativas corresponde a la Institución Educativa Luís R. Caparroso. Sobresale el hecho que la mayor frecuencia de actitudes corresponde a la de indecisión.

Es de anotar que la Institución Caparroso presenta unas particularidades que la distinguen de las demás de Soledad por cuanto esta institución, una de las mas tradicionales de Soledad, con 100 años de fundada, acoge a los estudiantes sin requisitos de admisión; por ello tiene una alta demanda de los sectores mas desfavorecidos, pudiéndose decir entonces que esta es una institución inclusora por definición.

Cuadro 6. Caracterización de los Docentes.

<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>		<b>Promedio Años Experiencia</b>
	F	M	
Menores de 35	2	2	9.7
36 - 50	5	1	13.8
51 o más años	10	3	32.0
$\Sigma$	17	6	55.5
%	73.9%	26.0%	
X			18.5

La mayoría de los docentes 73.9% pertenecen al sexo femenino y 26% al masculino; el 56.5% de los docentes encuestados tienen 51 o mas años de edad y un promedio de años de ejercicio profesional de 32 años, el promedio general de experiencia docente es de 18.5 años.



Cuadro 7. Nivel de Formación de los Docentes

	Edad	Nivel Instruccional											
		Tecnólogo		Normalista		Licenciado		Especialización		Maestría		Total	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
	Menores de 35		1			2	1					4	
	36 - 50	1	1			3		1				5	2
	51 o más			2		4	3	3	1			9	4
Σ		1	2	2	0	9	4	4	1	0	0	17	6
%		13.0 %		8.96 %		56.5%		21.7 %		0%		99.99%	

NOTA: solo están identificados los niveles de formación correspondientes a los docentes encuestados, los niveles en los que no ubicaron, no se incluyeron.

El mayor porcentaje de docente, correspondiente al 78.4% no han cursado postgrados, solo el 21.7% son magíster y ninguno de los encuestados ha realizado doctorado

Cuadro 8. Percepción del Nivel de Información Recibida sobre Integración Escolar

	Edad	Percepción de la Información Recibida sobre Integración Escolar															
		Tecnólogo				Normalista				Licenciado				Esp/lización			
		P	N	B	M	P	N	B	M	P	N	B	M	P	N	B	M
	Menores de 35										2	2	1				
	36 - 50		2								1		2		1		
	51 o más				1	1			2	5	1			2			
Σ			2			1	1			2	8	3	3		3		
%			8.6			4.3	4.3			8.6	34.7	13	13		13%		
% General por nivel de formación		8.6 %				8.6 %				69.5 %				13.0 %			

P - Poco  
 N - Normal  
 B - Bastante  
 M - Mucha

Sobresale el que la mayoría de los docentes perciben que la información recibida en materia de inclusión educativa es poca.

Cuadro 9. Percepción del Nivel de Información Recibida, por edad y género de los docentes

	Edad/sexo	PERCEPCIÓN DE INVEL DE INFORMACIÓN											
		NULA		POCA		NORMAL		Bastante		Mucha		Total	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
	Menores de 35					2		1	1	1		4	1
	36 - 50					3	1			2		5	1
	51 o más			2	1	6	2	1				9	3
Σ				2	1	11	3	2	1	3		18	5
%				8.6	4.3	47.8	13.0	8.6	4.3	13.0			
	% General			13.0		60.8		13.0		13.0		99.8	

El 60.8 % de los docentes perciben que la información recibida sobre la integración escolar es normal, de las cuales corresponden el 47.8% a las docentes mientras que los masculinos 13% lo perciben como normal; por grupos de edades los mayores de 50 años no consideran que la información recibida haya sido bastante (0%) y solo el 1 % la consideró mucha, el 34.7% de los mayores de 50 años consideran que la información ha sido normal al igual que el 66.6% de los de 36 a 50 años

Cuadro 10. Percepción del Nivel de Apoyo.

	Edad	Percepción de apoyo								
		Apoyo Administrativo					Apoyo técnico			
		N	P	N	B	M	N	P	N	B
	Menores de 35		1	2	2			2	3	
	36 - 50		1	5			2	3	1	
	51 o más		5	7			3	8	1	
Σ			7	14	2		5	13	5	
%			30.4	60.8	8.6		21.7	56.5	21.7	

La mayoría de los docentes 58% perciben el apoyo pedagógico recibido como normal, frente a un 25% que lo perciben como Poco.

Cuadro 11. Percepción de la influencia de la integración en el funcionamiento de la institución.

	Edad	Percepción del funcionamiento de la Institución Educativa				Total
		Empeoró	Igual	Mejoró	Mejoró mucho	
	Menores de 35	1	1	2	1	5
	36 - 50		4	1	1	6
	51 o más		6	6		12
$\Sigma$		1	11	9	2	23
%		4.3%	47.8%	39.1%	8.6%	99.8

Un bajo porcentaje de docentes 4.3% perciben que la institución empeoró mientras que el 39.1 % consideran que la institución mejoró, sin embargo, la mayoría que es del 47.8 % conceptúa que la institución se mantuvo igual como consecuencia de la inclusión de niños con n.e.e.

Cuadro 12. Percepción de rechazo hacia los estudiantes con n.e.e por parte de sus compañeros.

Edad	Percepción de rechazo a estudiantes con n.e.e por parte de sus compañeros de clase			Total
	No rechazo	algunos	frecuentemente	
Menores de 35	4		1	5
36 - 50	2	4		6
51 o más años	5	7		12
$\Sigma$	11	11	1	23
X				
%	47.8 %	47.8 %	4.3 %	99.9%

Las opiniones sobre las actitudes de rechazo por parte de los compañeros hacia los estudiantes con n.e.e están divididas, coincidiendo en que es poco o nulo el

rechazo de los compañeros que no presentan n.e.e y solo un bajo porcentaje, el 4.3 % perciben el rechazo como frecuente.

Cuadro 13. Auto percepción del cambio de opinión ante la integración.

Edad	Cambio de opinión con la experiencia				Total
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	
Menores de 35	5				5
36 - 50	3	1	2		6
51 o más años	5	3	4		12
$\Sigma$	13	4	6	0	23
X					
%	56.5%	17.3 %	26%		100%

El 56.5 % de los docentes en general manifiestan mucho cambio de opinión hacia la integración, todos los del grupo de los menores de 35 años manifestaron cambio positivo.

Cuadro 14. Disposición Actual del Docente hacia la Integración.

Edad	Disposición actual hacia la integración educativa			Total
	Mas favorable	Menos	Igual	
Menores de 35	3	1	1	5
36 - 50	3		3	6
51 o más años	6	2	4	12
$\Sigma$	12	3	7	23
X				
%	52.2 %	13.0 %	30.5 %	95.7%

Solamente el 13% de los docentes manifiestan sentirse menos dispuestos hacia la integración educativa, expresando el mayor porcentaje el 82.7 % a estar mas dispuesto a la integración educativa en la actualidad

Cuadro 15. Opinión de los docentes sobre la actitud general de los docentes a la integración educativa

Edad	Percepción de actitud hacia la integración educativa			Total
	Mas favorable	Menos	Igual	
<b>Menores de 35</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
36 - 50	2	2	2	6
51 o más años	7	2	3	12
$\Sigma$	12	5	6	23
X				
%	52.1 %	21.7 %	26.0 %	99.8 %

El 52% de los docentes opina que con la experiencia, la actitud de sus colegas hacia la integración educativa es más favorable

Cuadro 16. Disposición de los docentes a que su institución siga siendo integradora.

Edad	Partidario de la integración Educativa		Total
	Si	No	
<b>Menores de 35</b>	<b>5</b>		<b>5</b>
36 - 50	5	1	6
51 o más años	7	5	12
$\Sigma$	17	6	23
X			
%	73.9 %	26.0%	99.9 %

La actitud positiva hacia la integración, la manifiesta el 73,9% de los docentes al estar de acuerdo de que su institución continúe siendo integradora

## 5. ANÁLISIS DE DATOS- UNA VISION DE CONJUNTO

Tomando como punto de referencia la escala de actitudes aplicada EAPROF (ver anexo A), como un pre texto para identificar de una manera global las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, se procedió a realizar entrevistas con los mismos a fin de recabar la información de sus vivencias y percepciones, que permitieron a partir de su interpretación y relación con los registros de campo, identificar las categorías que emergen en el discurso relacionadas con sus diferentes puntos de vista y argumentos.

En esta visión de conjunto se presentan las categorías emergentes del discurso de los docentes.

### 5. 1. PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO “EDUCACIÓN “ESPECIAL”.

Así se expresaron algunos de los docentes ***“Estos estudiantes deben estar en instituciones también especiales con profesores preparados para tal fin”.***

**Entrevistador: ¿Algunos niños presentan, por ejemplo, autismo y retardo. Ellos también deben estar en el aula regular?**

**Entrevistado: “NO! Eso es una maldad! Porque ellos no van a rendir y perturban al docente, no se va a desarrollar el aprendizaje.**

***“Sinceramente la integración de los estudiantes especiales con el resto de los alumnos no sería recomendable ya que estos estudiantes requieren de un trato especial y metodológico...”***

Se ubican en esta categoría los relatos de aquellos docentes que perciben la inclusión educativa como la inclusión de niños con deficiencias cognitivas, los denominados niños “*especiales*”, niños con retardo mental. La concepción paradigmática subyacente en este discurso es el de la exclusión en tanto que son “*especiales*” y, por ende, deben ser atendidos en instituciones igualmente “*especiales*”. Se analiza que la categoría de “*especiales*” implica un abordaje educativo totalmente diferente al de los no diferentes, no en vano se habla de “*educación especial*” y en razón del mismo es que razona de esta manera el docente, por tanto, no ha sido capacitado para impartir “*educación especial*”.

Es de señalar que producto de las reflexiones entre los docentes, la categoría de “*especial*” connota más que rechazo o algo peyorativo, consideración, digno de trato diferente. Esta percepción de “*especial*” se fundamenta en el modelo terapéutico que hasta hace pocos años imperó en el país y que establece una ruptura entre la educación “*especial*” y la “*normal*”, en este sentido se debe

comprender la actitud del docente la cual, como se dejó sentado, mas que rechazo significa percepción de personas que merecen un trato diferente.

Algunos docentes aportan argumentos o razones de tipo científico y humanista para sustentar su posición, en el sentido que para ofrecerles una mejor atención y dadas sus limitaciones deben ser atendidos en instituciones especiales para tal fin, por ende deben ser separados para “su propio bien”, es en este aspecto donde radica la diferencia entre el paradigma asistencialista y el modelo de la inclusión.

El discurso de los docentes se debe enmarcar teniendo en cuenta el contexto y época en que estos fueron formados, así como del modelo pedagógico imperante, en este caso el modelo tradicional transmisionista y excluyente para aquellos estudiantes que presentaban algún tipo de limitaciones. Evidencia lo anterior el observar en el cuadro 6 que la mayoría de los docentes (75%) son mayores de 35 años de edad.

Se hace necesaria una amplia formación del docente y la sociedad que los conduzca a comprender que la “mejor atención” es la que se les ofrece a los niños en el aula regular. Insistimos en este aspecto porque las actitudes, gestos, posturas etc. que asumen los docentes al expresar su pensamiento de la educación especial para estos niños son de consideración, afecto y no de menosprecio.

***“Pero la institución debe tener un aula especial para atender a los niños especiales; por ejemplo, al niño GX. Creo que en cada grupo o curso existen equis personitas que son difíciles y que deben tener su aula especial, deben tener un salón aparte”.***

Se concibe que la educación de estos niños es función de la educación especial y ellos no han recibido ese tipo de preparación en su formación de pregrado. Y si se trata de educarlos en el aula regular, sostienen, se debe asignar docentes especializados en este tipo de educación, pues son ellos quienes conocen y pueden aplicar estrategias y metodologías adecuadas, que ellos como docentes regulares desconocen. Los más radicales manifiestan que se deben tener o estar estos estudiantes en aulas especiales y estar al cuidado de profesionales especializados, ya que estos niños en el aula regular son para ellos un problema que afecta a los niños sin problemas.

Consecuencia de lo expuesto es que el 26% de los docentes no afectos a la inclusión expresen en el EAPROF su no disposición a que su institución continúe siendo inclusora, (ver cuadro16)

Se reflexiona acerca de el porqué algunos docentes no se muestran favorables a atender a los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular y se ve como en el fondo existe el temor y la impotencia, porque tienen miedo o temor

al fracaso como docentes y la impotencia que les genera el carecer de conocimientos específicos en el campo de la “educación especial”; esto es comprensible si se tiene en cuenta que algunos docentes han sido “buenos docentes” con los niños “normales”, con los niños con n.e.e vine la frustración, la impotencia, la evidencia de sus deficiencias y eso es inaceptable para ellos.

***“Yo no se si lo que estoy haciendo esta bien o no. No estoy capacitada. He asistido a capacitaciones pero de corta duración y no son suficientes”.*** otra docente señala: ***“No soy profesora de educación especial no estoy capacitada para niños especiales soy profesora de educación preescolar”***

Esta situación pone en tela de juicio la formación que imparten las escuelas normales y facultades de educación en cuanto se refiere a educación para la inclusión, al tiempo que la naturaleza y tipo de capacitaciones que se ofrece a los docentes poco responden a las expectativas y necesidades reales de los docentes y las instituciones.

## **5.2. DISCURSO INCLUSIVO.**

***“La integración de niños con ciertas dificultades ya sean mentales o físicas al aula de clase, es hoy una realidad, por lo tanto como docentes debemos prepararnos para acogerlos y prepararlos para la vida, ya que dentro de su limitación esta ayudarlos y brindarle mucho cariño.”***

***“En la actualidad y teniendo en cuenta el derecho a la educación que tienen todas las personas, sin importar su condición social, económica, religiosa etc. Evidentemente, los niños con necesidades educativas especiales merecen la oportunidad de integrarse a los demás miembros de la sociedad, especialmente a los de su misma edad cronológica, y recibir una educación acorde a sus características particulares. Sin embargo, la necesidad mas sentidas que tenemos los docentes, es que no tenemos la suficiente preparación y entrenamiento para manejar las situaciones que se presentan con estos niños, de tal manera que necesitamos una adecuada capacitación y orientación por parte de personal especializado como psicoorientadores, psicólogos, etc.”***

***“Me parece bueno eso de la inclusión educativa. Yo tengo un hijo con n.e.e y me gustaría que estudiara con todos los niños.”***

En esta categoría según la escala se ubica el 73.9% de los docentes cuyo discurso se caracteriza por una manifiesta aceptación y comprensión de la inclusión educativa.

Los diarios de campo, las observaciones durante el transcurso de las sesiones así como su quehacer cotidiano permitieron apreciar el entusiasmo, la motivación y satisfacción de la labor que están realizando con la inclusión educativa. Se analizó



y clarificó que no solo se trata de una verbalización de aceptación de la inclusión educativa, sino que existe en ellos una concepción e identificación con los principios fundamentales de la inclusión educativa. Principios o fundamentos de orden filosófico, social y pedagógico.

Principios fundamentales de los derechos humanos, como el de la igualdad y no discriminación son entendidos y aceptados por los docentes.

Se acepta la inclusión educativa y se percibe como una realidad, como una política social a la que los docentes deben asimilarse. La inclusión educativa de la diversidad con la perspectiva de ayudarlos a prepararse para la vida. Reconocen los docentes el derecho natural y constitucional que les asiste a los niños con necesidades especiales de asistir a la escuela regular sin ningún tipo de discriminación.

***Los niños que tienen necesidades educativas especiales se les debe brindar la integración al proceso educativo en las aulas regulares ya que esto es uno de los derechos fundamentales contemplados en la constitución nacional. Para esto la institución DEBE CONTAR CON UN AULA ESPECIAL y materiales adecuados y un equipo interdisciplinario para lograr el buen desarrollo de los procesos con estos niños.***

Aunque se percibe la inclusión educativa como una realidad, algunos docentes son de la idea que para una mejor atención, aunque se encuentren en la misma institución de los niños regulares, deberían existir aulas especiales para ellos y a cargo de docentes especializados, es decir un “si pero no”, puesto que aun pervive el paradigma de la educación especial como aquella destinada a los niños especiales. Por ello reconocen que “Debe haber un equipo de apoyo para aquellos docentes que trabajen con estos estudiantes y mucha capacitación para ellos ***“pues de todas formas estos niños son diferentes, aunque uno no les de ese trato y quiera integrarlos con los demás”***”. Esta afirmación del docente es muy importante en la medida que es una forma de pensar, que como se señaló en capítulos anteriores cuando se habló del fenómeno Rosenthal o Pigmaliòn, en la medida en que dichas concepciones de manera consciente o inconsciente conllevan a actuar al individuo para que su forma de pensar se cumpla, en otras palabras, si conceptúa que son diferentes o “especiales” los tratará como tales.

Podemos señalar que algunos de los docentes que manifiestan esta posición se encuentran en una crisis paradigmática en la que la ambivalencia se expresa por aceptar los postulados de la inclusión pero se conservan algunas posiciones conceptuales del paradigma tradicional o asistencialista.

Mas allá de la inclusión con fines de aprendizaje académico propiamente dicho, manifiestan su interés en que se les ofrezca una educación funcional que los capacite para la vida laboral y la plena inserción social. En este sentido los

docentes del INTEMISOL se muestran satisfechos y muestran con orgullo como los jóvenes al pasar a la básica secundaria asisten a talleres en los cuales reciben su grado y algunos de los egresados se encuentran laborando en las microempresas familiares o en otras empresas como auxiliares dependiendo de su nivel de independencia.

### **5.3 URGENTE NECESIDAD DE CAPACITACIÓN ESPECÍFICA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Entrevistador: Porque a algunas personas no les gusta la inclusión?

Entrevistada:” ***La verdad es que yo estoy de acuerdo con la inclusión pero con buenas herramientas. Si me toca, toca, pero con la colaboración de los padres y una buena capacitación, porque capacitada, capacitada, no lo estoy***”

No obstante su actitud y percepción positiva hacia la inclusión educativa, los docentes perciben la urgente necesidad de capacitación específica en atención a la diversidad, percepción esta que tiene su fundamento, puesto que, a más de una actitud de amor y consideración hacia estos niños, también es cierto que existen y se requieren conocimientos específicos de carácter didáctico y psicopedagógico fundamentales para una atención efectiva; en tal sentido manifiestan la necesidad que en cada institución exista un equipo de profesionales que coadyuven con el docente regular.

Son enfáticos en señalar como en algunas instituciones se han integrado a niños con necesidades educativas especiales pero sin contar con los debidos apoyos de profesionales especializados. Así las cosas quedan estos niños a merced de la buena voluntad y escasas estrategias que pueda utilizar un docente regular sin preparación para esta labor, como lo asevera una docente, el amor y afecto que les brindan no es suficiente generando de esta manera frustraciones en los docentes y en las familias de los niños incluidos ya que sus ilusiones de ver a su hijo que aprende no se hacen realidad.

Entrevistador: *¿Como ve la inclusión en Soledad?*

Entrevistada: “***Yo no se, yo no he asistido a reuniones. Sí te se decir, que capacitación, capacitación, no me han dado y si la han dado no me han llenado, se requiere una capacitación duradera y permanente***”

Entrevistador: *¿Como ves la inclusión en su escuela?*

Entrevistada: “***Lo veo que todo mundo enseña a su manera, porque capacitación no hemos tenido***”.

El discurso de los docentes anteriormente expuesto merece un análisis en profundidad. Puesto que la necesidad de capacitación específica percibida por ellos es cierta desde su marco de referencia. En su fondo esta necesidad de

“capacitación específica” no es necesaria si tenemos en cuenta las tendencias pedagógicas contemporáneas, las cuales con una concepción holística involucran la diversidad de ser humano, por ejemplo en el aspecto cognitivo (inteligencias múltiples, procesos de pensamiento, etc.), igualmente sucede con los estándares básicos de competencias “En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que **todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer** para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo...” Así, lo argumentado por los docentes remite fundamentalmente a que algunos docentes no han logrado comprender la esencia de estas tendencias contemporáneas, las cuales aportan conocimientos importantes para la atención a la diversidad. Respecto a la metodología activa, didáctica y materiales de trabajo. De esta manera, más que capacitación específica en “educación especial” se requiere es conocimiento de las corrientes pedagógicas contemporáneas en forma vivencial.

***“No soy profesora de educación especial no estoy capacitada para niños especiales soy profesora de educación preescolar. Pero en el transcurso del año escolar descubro en el aula de clases los niños con problemas de aprendizaje y problemas de lenguaje no más. Con mi experiencia y la ayuda de los padres de familia los saco adelante, pienso que el docente de preescolar debe ser capacitado para así lograr una integración. La actitud que asume la docente es de decisión, es tajante en su posición”***

¿Qué papel juega el preescolar en la atención oportuna de las características del niño? teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos, es en los primeros años de escolaridad cuando se detectan las necesidades educativas especiales, ya que los padres no siempre cuentan con los conocimientos ni las herramientas para poder identificarlos; también es importante resaltar lo vital que es la estimulación sensorial y la interacción social a temprana edad para la mejor calidad de vida de los niños que presentan déficit sensorial y cognitivo.

#### **5.4 LO QUE HACE ARDUA TAREA**

***“La disciplina es lo más grave y lo más importante en esta y cualquier institución. La indisciplina es la que esta acabando lo académico. Yo estoy preocupada porque veo que los estudiantes buenos se nos están yendo y así se nos pone difícil la situación para el próximo año. Pero Soledad es un desorden en todo. Los niños soledaños tiran mas que ni para qué le cuento, un vocabulario terrible, se maltratan entre si y eso viene desde la familia”***

***“Los niños si salen bien en el examen les da lo mismo que perderlo, de todas maneras no estudian. A estos niños no se les ve deseos de aprender por más esfuerzos que uno haga. Son muy pocos los niños que sacan una E en las evaluaciones y pocos los que estudian en la casa”***

***Me he dado cuenta que estos niños necesitan que se les dedique mas tiempo que a los demás y para mi personalmente ese ha sido un obstáculo, pues en el aula hay muchos estudiantes (30 – 35).***

Otro docente expresa

***No es nada fácil, para esas integraciones necesitamos prepararnos nosotros los docentes, y tener en la escuela un equipo bien completo para ayudar a esos niños, y acondicionar las aulas de clases, además con 35 o 40 estudiantes no podemos atenderlos como ellos se merecen.***

Los docentes perciben como una sentida necesidad para atender efectivamente a los niños incluidos que se disminuya el tamaño de los grupos dadas sus diferentes limitaciones de orden físico, sensorial, etc. que exigen mayor atención por parte del docente. En este aspecto se analizan diferentes factores que inciden para que las instituciones y los docentes no puedan realizar adecuadamente su labor; factores tales como la política de ampliación de la cobertura sin tener en cuenta las condiciones locativas deficientes en cuanto se refiere a espacios para el desenvolvimiento de los estudiantes, la temperatura de las aulas que en periodos de calor se tornan insoportables, y factores propios del niño, su familia (pautas de crianza inadecuadas o deficientes, hogares disfuncionales, etc.), a mas de aspectos inherentes al docente como sus metodologías, disponibilidad y uso adecuado de las tecnologías, hacen que la labor sea como lo expresan “muy ardua”.

Relatan los docentes experiencias significativas en las que confirman valores y capacidades inexploradas en estos niños en otras esferas de la vida académica como en las artes. ***“Pero también veo que estos niños tienen mucho talento especialmente para el folclor y la tecnología. Son muy hábiles en las actividades prácticas, porque en la teoría son muy flojos”***

Se analiza la importancia de romper el esquema academicista que privilegia ciertas áreas consideradas como fundamentales (matemáticas, lenguaje..) en tanto que se descuida el campo de la formación artística, de trascendental importancia en la formación del ser humano para su desarrollo moral, de pensamiento, socialización etc.

Entrevistador: ¿con flojos?

Entrevistada: ***bueno no, no todos, algunos como los de retardo es que no pueden, a veces es que no entienden y no tienen quien les ayude.***

Entrevistador: Por qué dices que es un trabajo muy duro?

Entrevistada: ***“Por que son niños con un nivel económico súper bajo, no tienen para adquirir los materiales de trabajo, me ha tocado hasta regalarles los útiles. Son niños que pasan hambre, muchas dificultades”.***

Entrevistador: Porqué mas consideras que es un trabajo duro?

Entrevistada: ***“Por lo de la alimentación, la nutrición, no tienen ni para la merienda. Un niño que no come como va a rendir. Hay niños que no los tiene la mamá, que viven con otras personas, todas esas situaciones hay que***

***verlas..De todas maneras es un trabajo que debe hacerse y si no se hace no funciona”***

Aunque reconocen que es un derecho del niño asistir al aula regular y un deber del maestro el acogerlos, señalan que es una actividad difícil, una “ardua labor” que requieren de mayor dedicación y tiempo por parte del docente, de lo contrario se les “salen de las manos” y se forma un caos, sobretodo en el medio Soledense, en el sentido que algunos de estos niños provienen de hogares disfuncionales y se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por las condiciones sociales, físicas, y afectivas en que se desenvuelven; recordemos que aproximadamente el 78% de los habitantes del municipio son familias desplazadas. Estas condiciones hacen que el servicio educativo no responda efectivamente a las necesidades de la sociedad Soledense afectada por condiciones socio económicas deficientes. Igualmente, señalan los entrevistados, el modelo educativo existente no responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes debido a que es infuncional y alejado de su realidad (siendo, por ejemplo, un municipio ribereño no se les ofrece una educación relacionada con el río).

Las familias, señalan los entrevistados, son conscientes de la importancia de la calidad de la educación y por ello aunque en sus barrios puedan contar con escuelas, indagan sobre las mejores y allí matriculan a sus hijos. Normalmente estas escuelas elegidas por los padres son distantes (viviendo en la periferia eligen instituciones educativas cercanas al centro de la ciudad: esto ocasiona que muchos niños, por carencias económicas deban hacer largos recorridos a pie y verse obligados a no asistir a jornada contraria por el esfuerzo que esto les implica).

***“También se debe ayudar al profesor por toda la comunidad educativa en especial de los padres y esto no se ve, generalmente al docente le toca esta ardua labor solo y así es imposible realizar un buen trabajo”.***

Insisten en la importancia de una vinculación efectiva de los padres de familia y la comunidad a la educación de estos niños, lo cual implica hacer realidad la Comunidad Educativa como ente importante por cuanto cuenta con toda una serie de recursos (humanos, técnicos, etc.) de diversa índole, necesarios para la educación efectiva. Si bien es cierta la importancia de conformar por ejemplo la escuela de padres, la experiencia ha sido en buena parte desfavorable por factores puramente socio-económicos de los mismos a más de la desmotivación existente de algunos padres que perciben las reuniones en la escuela como algo con el fin de solicitarles dinero u otros tipos de colaboraciones. Es de señalar que Soledad cuenta con gran número de grandes y medianas empresas que bien pudieran vincularse al proceso educativo, constituyéndose así en un vehículo de cualificación de la educación.

Ven como obstáculo el número de estudiante por aula lo que les limita para darles una atención más personalizada, la falta de conocimientos especializados, y el poco compromiso por parte de los padres para ayudar al maestro a sacarlos adelante. Entrevistador: Pero que hay en el fondo?

Entrevistada: ***¿puedo decirlo con sinceridad?***

Entrevistador: Si

Entrevistada: ***no se quieren comprometer.***

Entrevistador: ¿Porqué?

Entrevistada: ***“Por la parte humana, nos hace falta más afectividad”***

Entrevistador: Porque mas?

Entrevistada: ***“Ya tienen muchos años de trabajo; dicen yá para qué? No me voy a matar, ya tengo mi pensión ganada...esto es confidencial? ( pregunta )”***

Entrevistador: Porque pregunta?

Entrevistada: ***“Porque después se forma un bololó”***

Si el docente no experimenta satisfacción con la labor que realiza, si no presenta actitudes positivas hacia el trabajo docente, sus resultados serán deficientes, contrario a quien presenta actitudes positivas: se siente comprometido, le agrada lo que hace, es recursivo, presenta buena tolerancia a la frustración, está comprometido con su profesión y vocación, y aún mas importante para quienes atienden a la diversidad, dadas las particulares exigencias que reviste esta actividad docente

## **5.5 MAYOR COMPROMISO DEL GOBIERNO**

Los docentes con experiencia en educación inclusiva, perciben como necesidad un mayor compromiso del gobierno, pues no se trata solo de emitir normas sin aportar los recursos necesarios para su funcionamiento.

***“El gobierno legisla y legisla pero no tiene en cuenta la realidad, en Soledad las escuelas y colegios dejan mucho que desear en lo locativo y materiales didácticos”***

“

***Creo que el proyecto no es malo pero, para esto se necesita mucho mas compromiso del gobierno y de todos los actores que participan en ello.”***

***“Esta educación debe ser totalmente gratuita ya que la mayoría de estos estudiantes pertenecen a estratos muy bajos”***

Perciben los docentes que la inclusión educativa no se puede realizar en todas las instituciones educativas puesto que antes de hacerlo se deben analizar en detalle los recursos con que cuentan para atenderlos, en este sentido hay verdad, dado que existen instituciones educativas no aptas para los niños “normales” dada su precariedad, por consiguiente, menos aptas para quienes acusan limitaciones.

***“las escuelas o colegios deben tener patios, laboratorios, talleres practicas laborales no solo para los especiales, para todos”***

***“se cuenta con cursos muy numerosos en estudiantes”***

## **5.6 LOS NIÑOS NO SON EXCLUYENTES**

En el cuestionario se obtuvo, que los docentes perciben, que el rechazo de los compañeros de estudio hacia los niños con n.e.e es muy bajo 4.3% (ver cuadro 12)

Reconocen los docentes que los niños integrados no tienen mayores dificultades en cuanto a su integración social con los demás niños. La mayoría de los niños tienen intereses básicamente de tipo lúdico: desean jugar y buscan con quien jugar, sin importar otras características, lo importante es que el otro quiera jugar.

***“En el preescolar todos los niños se quieren mucho y cuando ven alguno con dificultades lo ayuda y lo tratan como si fueran mas pequeños.”***

De otra parte, las conductas discriminatorias, como la mayoría de las conductas sociales, son aprendidas básicamente en el hogar. *“También en esta época el niño adquiere la capacidad de pensar en las relaciones sociales”*. Selman, en Morris, Charles. (1992:384) Descubrió, por ejemplo, que los menores de 7 años consideran “amigos” a las personas que viven cerca, que tienen bonitos juguetes y que juegan con ellos. *“Amigo” significa para ellos “compañero de juego” Hacia los 7 años el niño comienza a definir a los amigos como personas que me ayudan...”*

La actitud no discriminatoria de los niños en sus primeros años de vida es muy importante desde el punto de vista educativo por cuanto, como se señaló en el capítulo de las actitudes, una forma de lograr la formación de actitudes no discriminatorias en las actuales y nuevas generaciones, es el propiciar el contacto con la diversidad, facilitando la interacción con personas de otros entornos, de aquí la importancia que reviste para los niños, para los escolares y los adultos el viajar y conocer otros contextos, ya que estos propician nuevas y reales experiencias con quienes son diferentes. En este sentido es muy valioso para la formación de las nuevas generaciones el que en la escuela, en la institución educativa se encuentren personas diversas, esta experiencia permitirá modificar prejuicios dado que la interacción con la diversidad les permitirá comprenderla y tolerarla.

## **5.7 LA INCLUSIÓN: VALIOSA PARA LA SOCIEDAD**

Manifiestan que la inclusión educativa es algo valioso para la sociedad, importante y trascendental para la misma y como tal, debe estar orientada por personal competente, asumirla con responsabilidad y no cometer errores como los de

improvisar docentes desconocedores del tema que pueden ocasionar daños a la sociedad.

Entrevistador: No sería mejor tratar a estos niños en instituciones separadas?

Entrevistada: ***“NO! Eso sería una exclusión. Eso no está bien: La vida de ellos va a ser con videntes e invidentes. Sentir que son aceptados es muy importante para su autoestima”***

Pero también les demanda prepararse, recibir más capacitación y que se cuente con infraestructura para poder brindarles una educación integral y prepararlos para sentirse útiles socialmente.

Una docente que manifiesta actitud favorable señala que en ello ha influido su experiencia familiar de tener un hijo con n.e.e la cual le ha enseñado a entenderlos:

***“Me parece bueno eso de la inclusión educativa. Yo tengo un hijo con n.e.e y me gustaría que estudiara con todos los niños”.***

Esta docente manifiesta pesimismo respecto a la inclusión educativa en el municipio de Soledad y más aun en las instituciones oficiales, por cuanto en estas existe menor compromiso con la tarea y menores exigencias de las directivas, contrario a lo que sucede en las instituciones no oficiales. Interpreta que algunos docentes perciben la inclusión educativa como una medida persecutoria del estado hacia ellos. Surge la pregunta de hasta que punto este sentimiento de “persecución” del estado es un mecanismo de defensa para no hacer lo que se debe hacer, y no solo de hacerlo, sino lo que implica hacerlo bien: capacitarse, estudiar etc.

## **5.8 TEMORES DEL DOCENTE.**

El discurso de algunos docentes deja entrever **temor a perder el control del grupo**, ya que estos niños pueden afectar la “disciplina” y el rendimiento académico en el aula regular; este pensamiento es un claro reflejo de paradigmas fundamentados en el control, donde el docente es quien domina la situación y determina lo que hay que hacer: lo contrario es caos. Este aspecto es muy importante y remite a los cánones de la denominada pedagogía tradicional o pedagogía católica, en la cual el docente debe ejercer un control de los estudiantes, control que significa mantenerlos en silencio, que no se muevan del puesto, miren al docente, acaten todas sus indicaciones, etc. Lo contrario es descontrol y desdiseño del docente.

***“Si estos niños especiales se integran con el resto de estudiantes en una misma aula, se podrían presentar situaciones difíciles de controlar que de una u otra forma repercutirían en la disciplina y el rendimiento académico del aula en general”.***



El control y “manejo” de la clase se ha sustituido por un clima democrático, participativo, en la que el docente más que un detentor del poder es un colaborador, un facilitador de procesos, la pedagogía moderna concibe al estudiante como un ser activo y democrático e igualmente el acto docente. Los seguidores de la ortodoxia tradicional tienen dificultades en aceptar estas concepciones. Y no es fácil para un docente que lo ha practicado durante varias décadas cambiar de concepción.

Este fenómeno se evidencia en las observaciones relativas a las quejas que se le presentan a los coordinadores de convivencia: provienen de los docentes que conciben el “buen comportamiento” del estudiante como aquel en el que el estudiante se está quieto, pasivo, copia, no habla, no critica, no expresa su sentido del humor; por el contrario, todo esto es concebido como “indisciplina” y esos son los motivos de queja ante el coordinador o consejero de la institución.

Veamos un registro de campo:

***En cuanto a estrategias pedagógicas predomina en la institución el modelo tradicional: docente sentado, dictando de libros y estudiantes pasivos. Algunas excepciones. La actividades lúdicas en primaria son ausentes lo mismo que las actividades grupales. La estrategia mas utilizada es el dictado o la copia del tablero, ya que según los docentes “esta es una muy buena estrategia para mantenerlos callados y ocupados”, también obtienen similares resultados asignándoles actividades que requieren bastante tiempo para su realización como ponerlos a contar de tres en tres hasta 1.000 o más.***

Es importante citar una nota del diario de campo ***“Es frecuente observar en primaria como los estudiantes desobedecen al docente, se le escapan y hacen desorden”***. Esto en razón de serias deficiencias pedagógicas de los docentes. Algunos docentes, presentan dificultades con el principio de autoridad frente al estudiante, incluso tiene que colocar el escritorio atravesado a la entrada del salón para evitar que se le salgan o poner a un niño “portero” en el salón para tal fin.

Es muy frecuente el hecho que algunos estudiantes realicen tanto **“fugas internas”** como externas. Cuando se les aborda respecto a las razones para tales conductas responden porque esas clases les dan “pava”. Se suma a lo anterior una escasa presencia de la coordinación de convivencia y poco compromiso de los docentes que contribuyen a reforzar las conductas indeseables de los estudiantes ya que no hay principio de autoridad y como tal el estudiante no forma conciencia de los que se debe o no hacer, al tiempo que respira un clima de impunidad altamente nocivo para su salud mental y convivencia social. En otras palabras, a más de las conductas no deseables que presentan algunos estudiantes incluidos, las

conductas de los docentes y de la institución misma contribuyen en forma inconsciente a mantenerlas y reforzarlas.

Pero no se debe pensar que el problema es únicamente disciplinario, la “indisciplina, las fugas” son sintomáticas de factores mas de fondo como lo son el modelo pedagógico institucional aplicado, condiciones de diversa índole que afectan el acto educativo etc.

### **5.9. ESCEPTICISMO.**

***“Yo veo la inclusión en Soledad muy incierta, fallan muchos cabos. Yo veo que en Soledad a todo le ponemos muchos peros, incluso a las pendejadas, nosotros no somos flexibles...”***

Entrevistador: Como ves la inclusión en su escuela?

Entrevistada: ***“Grave. Yo veo que no tengo herramientas, talleres, algo que me ayude a trabajar con ellos como debe ser.”***

Se percibe con escepticismo la inclusión en Soledad puesto que falta mucha sensibilización hacia la inclusión, compromiso. El docente hace una exposición muy clara de los obstáculos que impiden la plena inclusión, incluyendo los factores sociales, las actitudes de las directivas etc. Se trata de un discurso de tipo intelectual en el que el docente no se compromete: hay una toma de conciencia de los obstáculos, pero no una actitud manifiesta de desear cambiar como persona y profesional, actitudes estas que lo pueden ubicar en las de responsabilidad social.

Otra docente expresa: ***“Lo de la inclusión educativa lo veo difícil, entre otras cosas porque no estamos preparados para ello, no estamos sensibilizados, nos falta compromiso, nos falta aceptación. Por otra parte, en la sociedad existe la discriminación y somos parte de ella. Somos poco tolerantes tanto en la familia como en el colegio”***

Señala que cómo en la sociedad Soledaña son poco tolerantes y excluyentes. Esto es importante dado que el docente es oriundo y residente en Soledad y su percepción coincide con lo expresado por diferentes autores que analizan la sociedad Soledaña, como se señaló en el capítulo de reseña histórica de Soledad.

El docente manifiesta clara y abiertamente su actitud de rechazo a la inclusión, aunque intelectualmente cree que es algo lógico. Piensa que la inclusión es una forma de querer cubrir o tapar una realidad.

### **5.10 FRUSTRACIÓN PEDAGÓGICA.**

***“Cuando trabajo con esos niños me estreso, cuando veo que no progresa me da mucha ansiedad...”***

Entrevistada: **“Si, y son muy difíciles, como no avanzan me da estrés y ganas de tirar la toalla”**

Entrevistador: Sinceramente, que opina de la inclusión educativa?

Entrevistada: **“Eso es un fracaso. Primero porque es un trabajo, segundo por falta de apoyo de los padres. Tercero porque yo no estoy preparada para eso. Y cuarto por la disposición, estoy hablando por mí.**

Un docente manifiesta que el tratar con niños integrados le ocasiona estrés, experimenta ansiedad cuando percibe que esos niños no progresan. ¿A qué tipo de progreso se refiere?, al académico, su eficacia como docente la percibe en función del aprendizaje académico que logren los niños; no se da cuenta que existen otros progresos importantes en los niños, como son los sociales, por eso dice que la función del docente es apoyar al estudiante en lo académico, entendiendo por académico la lecto escritura y los saberes que se derivan de esta.

La deficiente formación pedagógica de esta docente solo le permite dedicarse a la enseñanza de la lecto escritura y calculo, sin entender la importancia de las competencias que se deben desarrollar en este nivel. Es apenas obvio que el niño “integrado” fracase, así el niño participa de la segunda forma de exclusión educativa: está en la escuela pero no aprende.

Manifiesta un docente en su análisis que en el municipio **“aquí existe un paradigma cultural de no tolerancia y radicalidad”**, al tiempo que reconoce que **“aquí en Soledad a todo le ponemos muchos “peros”** es decir, se objetan las nuevas iniciativas aferrándose al statu quo.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El reconocimiento de la diversidad humana es bastante **fácil como ejercicio teórico**, pero **muy complejo como vivencia cotidiana**

Del presente trabajo se pueden realizar, entre otras, las siguientes conclusiones:

1.- La mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad que fueron objeto de investigación presentan una actitud de responsabilidad social parcial ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución, pero no han realizado actividades de capacitación en este tema y se encuentran a la espera de la capacitación.

2.- Se identifica en algunos docentes una actitud de rechazo hacia la inclusión educativa en sus instituciones basada en argumentos de no estar capacitados y de concebir que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares, que estos estudiantes constituyen un problema para el docente en el aula en sus aspectos disciplinarios y de rendimiento académico. Por ello perciben que la inclusión educativa es necesaria y conveniente pero que la realicen otros docentes.

3.- Las observaciones realizadas permiten apreciar que aunque varias instituciones son "inclusivas" los estudiantes integrados poco se benefician del proceso. Esto configura un tipo de exclusión consistente en estar en la institución educativa pero no beneficiarse de esta. En consecuencia: el ser instituciones "inclusivas" no garantiza en si misma que se atienda efectivamente a los estudiantes incluidos.

4.- Se aprecia un clima de poca tolerancia y adecuada atención a los niños incluidos, los cuales son percibidos como un problema.

5.- Los docentes perciben la responsabilidad del proceso de inclusión en la figura del psicoorientador o docente de apoyo. A este docente se le percibe como el culpable o responsable del comportamiento y rendimiento del estudiante incluido.

Si el docente no experimenta satisfacción con la labor que realiza, si no presenta actitudes positivas hacia el trabajo docente, sus resultados serán deficientes, contrario a quien presenta actitudes positivas: se siente comprometido, le agrada lo que hace, es recursivo, presenta buena tolerancia a la frustración, está comprometido con su profesión y vocación, y aún mas importante para quienes atienden a la diversidad, dadas las particulares exigencias que reviste esta actividad docente

6.- La mayoría de los docentes que participaron en el estudio identifican inclusión educativa a la diversidad con inclusión de niños con déficit cognitivo o con hiperactividad. Este fenómeno se puede explicar en razón que las instituciones educativas de Soledad en la practica atienden a una población estudiantil que se caracteriza por estar constituida por personas provenientes de diferentes regiones de la geografía colombiana, por ende, personas pertenecientes a la diversidad étnico cultural. En este sentido lo que les es mas familiar es la diversidad étnica cultural y lo que les es mas difícil de abordar es la diversidad cognitiva y el Trastorno deficitario de atención. No obstante, surge el interrogante de hasta que punto se realiza con esta población estudiantil una etnoeducación en sentido estricto, o simplemente alberga a una población diversa.

7.- Al carecer de formación específica para atender a los niños con problemas de aprendizaje, lo mismo que los relativos a la hiperactividad y el déficit de atención, el docente se siente abrumado y opta por medidas como sacar del salón al estudiante, remitirlo a coordinación o al servicio de psicología o apelar a medidas mas enérgicas, las cuales pueden lindar con el maltrato. Lo anteriormente descrito es mas frecuente en algunas instituciones del municipio en las cuales no se realizan procesos de “selección de estudiantes” aceptando a quien demanda el servicio educativo, constituido usualmente por niños con problemas de conducta o patrones de crianza inadecuados que no han sido aceptados en otras instituciones; este fenómeno es muy importante puesto que estas instituciones que los reciben son las que realmente se están aproximando a la inclusión de la diversidad, que como ya lo señalamos, son los niños que causan mas malestar a los docentes, haciéndose así urgente la capacitación de estos docentes y directivos en aspectos específicos de atención al déficit cognitivo y tdh.

De no modificarse esta situación se estaría propiciando una resistencia de los docentes hacia la atención a la diversidad cognitiva y niños con tdh, al tiempo que se esta propiciando el sufrimiento de estos niños, su fracaso académico y la angustia de los padres de familia al percibir que su hijo es “un problema” para la escuela y que existe la posibilidad que se lo retiren de la institución.

8.- Los docentes objeto de la investigación, y en general los docentes de Soledad y la comunidad educativa, requieren un trabajo concienzudo por parte de la Secretaria de Educación Municipal tendiente a sensibilizarlos respecto a la inclusión en sus diferentes manifestaciones.

9.- Las actitudes de rechazo o escepticismo de algunos docentes a la inclusión educativa, sustentada con diversos argumentos, en fondo son el reflejo de carencias del docente en el campo pedagógico. La demanda de los docentes en el campo de formación para atender a los niños incluidos en esencia es una demanda de formación pedagógica que debe ser atendida con prontitud.

En la medida que el docente conoce la filosofía de la educación, las didácticas generales y específicas, los paradigmas, escuelas y tendencias pedagógicas estará en capacidad de implementarlas en el aula; en consecuencia, los casos “especiales” ya no le serán un “problema”, sino situaciones específicas que el conoce como abordarlas. Por ende, más que enfatizar en la filosofía de la inclusión educativa, en los docentes se hace necesaria una capacitación sustantiva en materia de pedagogía. No es suficiente generar actitudes positivas hacia la inclusión en abstracto cuando los docentes se sienten vacíos en temas didácticos. Esta conclusión compete fundamentalmente a las instituciones formadoras de formadores, facultades de educación y normales, quienes deben entregar a la sociedad docentes suficientemente capacitados en estos aspectos

**ANEXOS A**  
**SISTEMA DE UNIVERSIDADES OFICIALES DEL CARIBE COLOMBIANO**  
**(SUECARIBE)**  
**MAESTRIA EN EDUCACION**

**ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR (EAPROF)**

Por favor, coloque una X bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. (No hay respuestas correctas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos):

Claves:

MA: Muy de acuerdo

A : De acuerdo

I : Indeciso

D: En desacuerdo

MD: Muy en desacuerdo

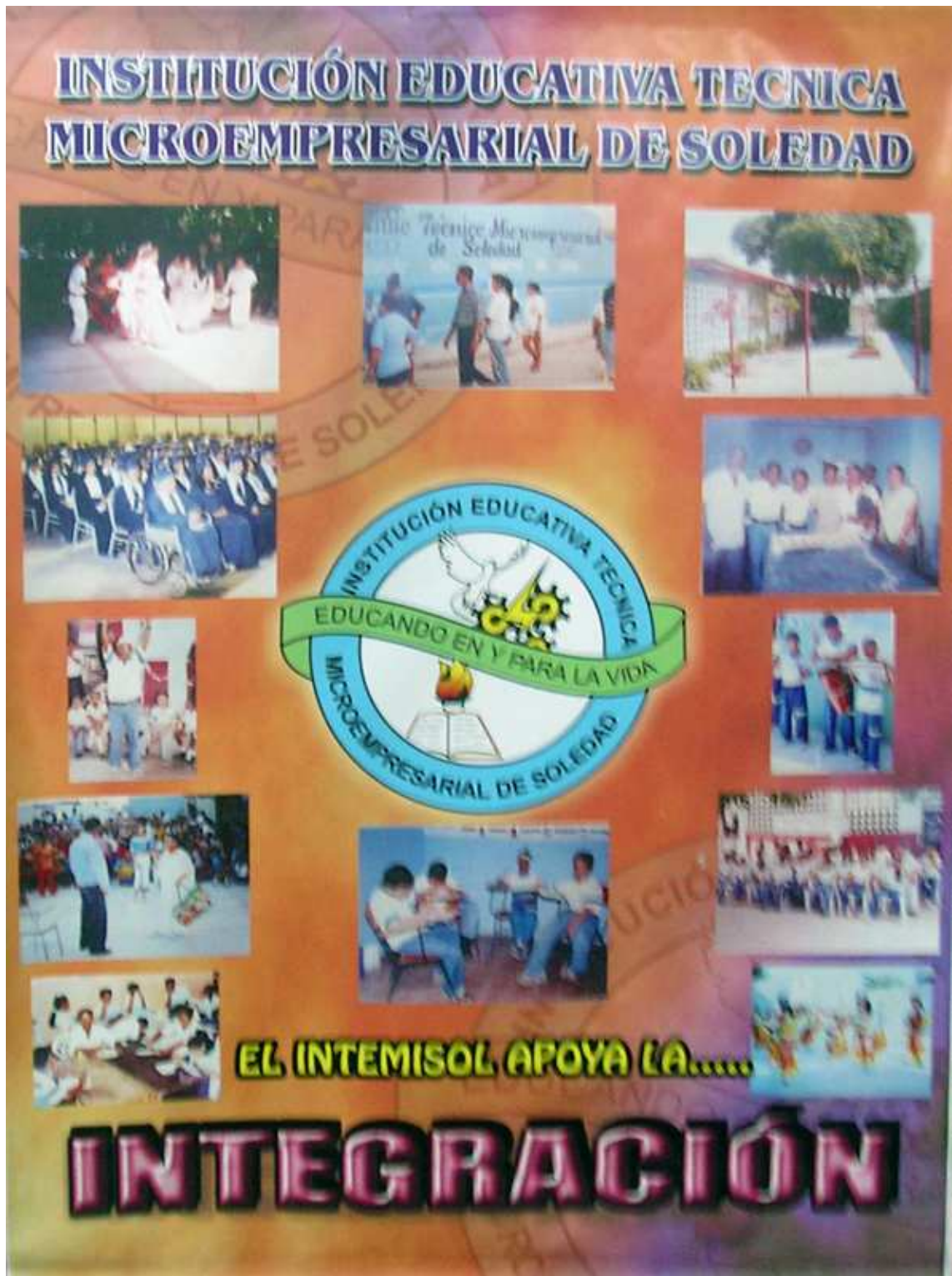
	MA	A	I	D	MD
1. Muchas de las actividades que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades especiales.					
2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.					
3. La conducta en el aula de un niño con necesidades especiales, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño normal.					
4. El estar en una clase normal estimula el desarrollo académico del niño con necesidades especiales.					
5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales irá en detrimento de los otros estudiantes.					
6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.					
7. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales.					

8. Los profesores de clases normales poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades especiales.					
9. La conducta de los estudiantes con necesidades especiales es un mal ejemplo para los otros estudiantes.					
10. El aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades especiales.					
11. El niño con necesidades especiales desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal.					
12. La mayoría de los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en completar sus tareas.					
13. La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal.					
14. La mayoría de los niños con necesidades especiales tienen un buen comportamiento en clase.					
15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados puede ser perjudicial.					
16. Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales.					
17. Los estudiantes con necesidades especiales monopolizarán el tiempo de profesor.					
18. La integración del niño con necesidades especiales promoverá su independencia social.					
19. Es probable que un niño con necesidades especiales exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal.					
20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se de en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales.					
21. La integración de los estudiantes con necesidades especiales puede ser beneficiosa					



para los estudiantes normales.					
22. Los niños con necesidades especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo.					
23. La integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades especiales.					
24. La aceptación de los niños con necesidades especiales en clases normales ocasiona demasiada confusión.					
25. El niño con necesidades especiales va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal.					
26. Los padres de un niño con necesidades especiales no presentan mayores problemas que los de un niño normal para los profesores.					
27. La integración de niños con necesidades especiales necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales.					
28. A los niños con necesidades especiales se les deben dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal.					
29. Los niños con necesidades especiales es probable que creen confusión en la clase normal.					
30. La presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes normales.					

Anexo B. Logros en la integración educativa en el INTEMISOL





Anexo C Asistentes al diplomado “Educación Inclusiva con calidad” en Soledad Atlántico



Anexo D Estrategias didácticas inclusoras



Anexo E Aplicación de la Escala de actitudes a docentes de Soledad



Anexo F Entrevista con actores claves

