

La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho*

INCLUSION IN EDUCATION: THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF A SUBJECT OF LAW

L'INCLUSION DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF: PROCESSUS DE CONSTRUCTION DU SUJET DE DROIT

Recibido: 30 de noviembre de 2011 • Aprobado: 15 de mayo de 2012

Claudia Barrero Espinosa**

Liliana Bohórquez Agudelo***

Martha Patricia Mejía Pachón****

Resumen

La investigación parte del interés por analizar el concepto de inclusión desde las concepciones que tienen los directivos, maestros y niños de los grados cero a tercero del Centro Educativo Don Bosco III (Codito), en tanto tal concepto potencia un proceso de construcción del sujeto de derechos.

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Es producto de la línea de investigación Pedagogía Diferencial y Atención a la Diversidad del grupo Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, sede Bogotá.

** Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Universidad San Buenaventura, sede Bogotá. Correo electrónico: barreroclaudia@hotmail.com

*** Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Didácticas para la Lectura y Escritura con Énfasis en Literatura. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Universidad San Buenaventura, sede Bogotá. Correo electrónico: lilipio26@hotmail.com

**** Licenciada en Educación Preescolar. Licenciada en Administración Educativa. Especialista en Pedagogía. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Universidad San Buenaventura, sede Bogotá. Correo electrónico: mmejiap@hotmail.com

Por ello se identificaron y analizaron las categorías emergentes del contexto vinculante mediante tres fases: 1. Revisión documental en articulación con el marco referencial; 2. Intervención y aplicación de instrumentos en el escenario real, permitiendo la lectura del contexto como texto; 3. Socialización de los resultados, cualificando los procesos de la institución.

Abstract

This research is based on the interest of analyzing the concept of inclusion from the perspective of directors, teachers and kindergarten to third grade students of the school Don Bosco III (Codito), since such concept promotes the process of construction of a subject of law. The categories that arise from the context of the school were identified and analyzed in three stages: 1. Literature review articulated with the reference framework; 2. Intervention and implementation of instruments in the real scenario to allow reading the context as a text; 3. Presentation of results, evaluating the processes of the school.

Key words

Construction, subject of law, inclusion, knowledge, practice and context, public policy, pedagogical strategies.

Résumé

La recherche commence par l'intérêt d'analyser le concept d'inclusion en partant des conceptions des directives, des enseignants et des élèves de la maternelle à la troisième année d'école primaire du "Centro Educativo Don Bosco III (Codito)", puis que le concept renforce un processus de construction du sujet de droit. C'est pour quoi les catégories émergentes du contexte en liaison ont été identifiées et analysées par le biais de trois phases: 1. Révision documentaire en articulation avec le cadre référentiel; 2. Intervention et mise en œuvre des instruments dans un scénario réel, permettant la lecture du contexte en tant que texte; 3. Socialisation des résultats, en qualifiant les processus de l'institution.

Mots-clés

Construction, sujet de droit, inclusion, connaissance, pratique et contexte, politique publique, stratégies pédagogiques.

Introducción

Esta investigación parte del interés de ampliar los conocimientos acerca de un tema que atañe directamente a la educación actual en Colombia: la inclusión. Este concepto ha oscilado entre dos puntos extremos: la educación de la igualdad y la educación de la diferencia. Por este motivo se desarrolla la siguiente secuencia investigativa, teniendo en cuenta como eje central el análisis del concepto de inclusión en el Centro Educativo Don Bosco III (Codito), en tanto tal concepto potencia un proceso de construcción del sujeto de derechos. Dicho proceso se da mediante la interacción del conocimiento y a través de las prácticas sociales mediadas por la observación participante realizada durante los años 2010 y 2011.

Para cumplir con dicho propósito se presentan tres fases en las que se desarrolla el proyecto: 1) revisión documental, lo que permite determinar las categorías del contexto vinculante objeto de estudio, articulándolo con el marco referencial; 2) intervención y aplicación de instrumentos en el escenario real, permitiendo la lectura del contexto como texto; 3) socialización de los resultados, cualificando los procesos de la institución.

La metodología empleada para cumplir con los objetivos de la investigación se sustenta en el enfoque cualitativo, basada en un principio epistemológico de tipo histórico hermenéutico. El diseño metodológico está fundamentado en la sistematización de experiencias, que consiste en la interpretación crítica de una o varias experiencias, cuya reconstrucción y ordenamiento descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en él, cómo estos se han relacionado entre sí y por qué tal proceso se ha hecho de ese modo.

Esta investigación se considera relevante para el sistema educativo actual, puesto que el Estado, a través de sus políticas públicas de inclusión, pretende establecer un propósito común para incidir críticamente en una ciudadanía organizada. Este propósito tiende a crear alianzas tanto públicas como privadas en los procesos educativos. En

último término, el Estado ha establecido dichas políticas de responsabilidad social como imperativos éticos y de derecho social con compromiso civil.

Planteamiento del problema

Sería utópico hablar sobre derechos, sobre construcción de sujeto, inclusive sobre la obligatoriedad y calidad de la enseñanza si no se prioriza la inclusión educativa. Actualmente se han cuestionado los programas y modelos de las instituciones educativas, pues se plantean nuevas situaciones que requieren tratamientos especiales y demandan desafíos en el orden legal, profesional y humano. En ellos, los procesos educativos afectan la cultura social.

“La inclusión necesita ser la filosofía fundamental que orienta el sistema”, señala la ex ministra de Educación María Cecilia Vélez White (2007); frase que se emplea como apertura para definir el problema de investigación.

Brito de Araújo (2001), en su artículo “El Concepto de inclusión desde la perspectiva de la educación en Salvador (Brasil)” plantea que en el concepto de inclusión educativa y social lo que importa es el respeto a las diferencias individuales y garantizar las condiciones iguales de participación en la sociedad, independientemente de los valores culturales, la raza, el sexo y la edad.

En consecuencia, se plantea el tema-problema de investigación: ¿cómo se presenta la inclusión en el contexto educativo actual como proceso de construcción de sujeto de derecho, mediante la interacción del conocimiento y a través de las prácticas sociales?

Antecedentes

De reflexiones surgidas sobre el ser maestro y desde la propia experiencia se ha generado la inquietud acerca de cómo se presenta la inclusión

en una sociedad que excluye desde el mismo ámbito educativo. Puede verse que históricamente se excluía a quienes tenían defectos físicos o enfermedades infecto-contagiosas; también se excluía simplemente por el color de piel, por los principios e ideologías religiosas. Estas realidades aún se evidencian, con el agravante de que hoy, pleno siglo XXI, se continúan propiciando prácticas culturales discriminativas en nuestros niños y niñas; no obstante, debe considerarse que aparecen políticas actuales que pretenden erradicar este tipo de prácticas. De lo anterior nacen las siguientes preguntas: ¿cuál es el compromiso de la sociedad frente al respeto por la diversidad?, ¿cómo se concibe y se entiende el derecho?, ¿se entiende el derecho como un servicio?, ¿a quién le corresponde establecer o concientizar ese derecho?

Los anteriores interrogantes emergen como ejes de reflexión y análisis de la presente investigación y constituyen uno de los intereses personales del grupo investigador: analizar cuál es el reconocimiento, en el sistema educativo, de las propuestas de inclusión. De igual manera, es interés investigativo involucrarnos en la transformación social de las prácticas educativas, para favorecer la exploración y acercamiento a soluciones que respondan a una sociedad más justa y democrática, teniendo en cuenta los procesos de inclusión en dicho sistema.

A partir de estos cuestionamientos e intereses se hizo necesario indagar algunos referentes teóricos que permitieran ahondar acerca del problema objeto de estudio.

De acuerdo con el rastreo realizado previamente por las investigadoras en torno al tema, se halló el estudio “La inclusión y sus efectos en los alumnos, los profesores y los padres” (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2001a), en el que se describen el proceso y la pregunta de investigación típica del momento, cuyo interés general es identificar los procedimientos cualitativos y cuantitativos como parte de un continuo (Simpson, 1992). En este estudio se concluye que la investigación en educación

especial ha estado claramente dominada por el paradigma cualitativo; estudio del que emergen los conceptos de inclusión tradicional e inclusión desde la diversidad.

De otra parte, el estudio identificó cinco etapas de evolución, que no han sido simultáneas en los sistemas educativos, pero que de alguna manera describen las preguntas que a continuación se refieren: 1. ¿Se diferencian los alumnos de educación especial en la escolarización con sus compañeros de la misma edad? (década 1930-1940); 2. ¿Sus necesidades educativas especiales están mejor atendidas en las aulas ordinarias o en las aulas especiales? (década 1950-1960); 3. ¿Son las aulas especiales una opción idónea para la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales? (década 1960-1970); 4. ¿Qué alternativa de los modelos de prestación de servicios en cascada es más apropiada? (década 1970-1980); 5. ¿Puede la población con necesidades educativas especiales beneficiarse académica y socialmente de su educación y participación en entornos inclusivos? (mitad de la década de los ochenta en adelante).

Otro de los estudios realizados fue “Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión” (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2001b), en el que se asocia la educación inclusiva a un cambio de mentalidad, a una forma de pensar acerca de las diferencias y, por supuesto, a una nueva forma de entender la educación. En esta investigación se sintetiza un esquema cuyo propósito es dar a conocer los hallazgos y conclusiones de las creencias, percepciones y actitudes de las personas implicadas: profesores, alumnos y padres, con el interés de derivar sugerencias y orientaciones que guíen los esfuerzos actuales y futuros y potencien la creación de escuelas más inclusivas. Dentro de los hallazgos evidenciados en el rastreo se encuentra “Investigación sobre enseñanza en las aulas inclusivas” (2004), estudio que presenta los resultados sobre la enseñanza de la lectoescritura y su potencial contribución al desarrollo máximo de todos los alumnos y al mejoramiento de la calidad.

Igualmente, se ha demostrado que la educación especial es mucho más efectiva cuando emplea estrategias y técnicas que dan buenos resultados con los alumnos, en lugar de pretender curar (Mastropieri y Scruggs, 1989). Las aulas inclusivas de hoy, caracterizadas por ser lugares en los que todos pertenecen, son aceptados y apoyados en sus necesidades educativas (Stainback y Stainback, 1990), conducen a la necesidad de crear grupos de apoyo y formas más ingeniosas de trabajo, para satisfacer las necesidades únicas y múltiples de los alumnos.

Uno de los hallazgos de especial significado para el grupo investigador fue el documento “La diversidad en la infancia: una mirada expedicionaria en la escuela”, experiencia de innovación e investigación desarrollada en el Colegio Monte Blanco, localidad de Usme, en el año 2007. Las manifestaciones de vulnerabilidad educativa emergen en un proceso de investigación desde la fase de diagnóstico y sistematización, lo que permite caracterizarlas en el conjunto de factores y riesgos de protección, delineando la ruta a seguir en el diseño e implementación de la propuesta pedagógica. Este ejercicio investigativo en el ámbito escolar ha permitido reconocer las particularidades de los estudiantes en sus diversos contextos: barrial, familiar, educativo y local, desde los cuales se configura una mirada real en su condición de sujetos, enmarcada por sus necesidades, posibilidades, sueños y privaciones. En este sentido, es importante anotar que la propuesta pedagógica curricular alternativa propone el fortalecimiento no solo de los niños y las niñas, sino padres, madres y docentes, en tanto sujetos que se reconocen en la diferencia, siendo esta la posibilidad de co-construirse como expedicionarios de sus propios proyectos de vida.

También se encuentra que hay personas que se han destacado en la temática, como la ex ministra de Educación María Cecilia Vélez White (periodo 2007-2010). Desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se propuso como objetivo abordar ciertos aspectos fundamentales del proyecto “Revolución Educativa”. La cobertura es un aspecto pertinente para analizar en la presente

investigación, pues se abrieron 1.500.000 cupos, poniendo en marcha estrategias que favorecieran el acceso al sistema educativo de los niños y jóvenes, especialmente los más vulnerables, a través de modelos educativos que garantizaran flexibilidad. Se plantea así una de las acciones que pretenden transformar la educación en Colombia: “Educación durante toda la vida”. Respecto a esta propuesta, vale la pena señalar dos observaciones:

- La inclusión educativa se constituye como filosofía que orienta el sistema: la inclusión es el camino adecuado para la consolidación de un sistema educativo articulado. Integrar la cultura afro también es prioridad para la Revolución Educativa. El reconocimiento y el respeto a la diversidad busca ubicar conocimientos sobre la comunidad afrocolombiana en el plan de estudios, el proyecto educativo institucional y todas las actividades curriculares. Esto tiene como marco legal la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998 (Vélez, 2007, p. 1). Otras de las acciones que contempla son el “fortalecimiento de la institución educativa”, la “modernización permanente del sector” y la “educación para la innovación, la competitividad y la paz”.
- En las políticas propuestas por la exministra no hay claridad en cuanto a la inclusión desde la integralidad, entendida no solo como diferencias físicas (discapacidad, raza, género y condición social), sino también en lo académico. Esto implicaría, por ejemplo, la estructuración del proyecto educativo institucional, puesto que él orienta a las instituciones educativas y adecúa el diseño de las estructuras curriculares y planes de estudio. Con este proyecto de investigación se pretende, entonces, plantear una propuesta que permita, desde la sensibilización de la comunidad educativa, apropiarse del real conocimiento de lo que implica la creación de ambientes alternos de aprendizaje que acojan los procesos de inclusión.

Por su parte, el exministro de Protección Social Diego Palacio Betancourt, en acuerdo con el Ministerio de Educación, el Departamento de Planeación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, propone la transformación del país con un enfoque de población en el que se tengan en cuenta los lineamientos nacionales creados por ellos, a la vez que puedan ser integrados con el Plan Nacional para el Desarrollo de la Niñez y la Adolescencia. Sumado a ello se hizo una integración con el Ministerio del Medio Ambiente, el Consejo Superior de la Judicatura y Colombia Joven para incluir en los planes de desarrollo, además de las políticas de agua potable y saneamiento básico, los aspectos del Código de la Infancia y Adolescencia en lo que respecta a la responsabilidad penal juvenil y la política nacional de juventud.

De acuerdo con los planes y programas propuestos por el exministro, desarrollados en la convocatoria realizada el 30 de enero del 2008, resulta prioritario que el gobierno establezca programas de escuela saludable, viviendas saludables, lactancia materna y cuidado en torno a la salud. Es claro que este último no ha sido reflexionado como un derecho, sino como la atención al cuidado del cuerpo, aplicándolo a políticas de servicio carentes de claridad respecto al derecho desde la integralidad (cuerpo, mente y espíritu); en consecuencia, es evidente que estas políticas no se encuentran claramente incluidas en los currículos y planes de estudio.

En este sentido se hace necesario crear propuestas que propendan a la articulación de los programas mencionados: la creación de ambientes de aprendizaje. Incursionando en los referentes elegidos para el presente apartado, se evoca la postura de María Luisa González, coordinadora nacional del Servicio de Paz y Justicia (Uruguay), en el planteamiento formulado desde el Observatorio de Políticas Públicas de los Derechos Humanos en Mercosur. La autora expresa que la educación de los derechos humanos y los valores que le atañen se han objetivado a lo largo de la historia, por lo cual se presentan

como un contenido más requerido por la escuela a través de diversas didácticas. Con ello, los derechos humanos adquieren un carácter cognitivo y se alejan de la realidad del sujeto mismo, apartándolo de su identidad como ser que pertenece a un país. Esto ha traído como consecuencia los miedos colectivos hacia el otro en sus diferencias: las miradas fragmentadoras y exclusoras están en las estructuras sociales y están en nuestras subjetividades. Es claro, asimismo, que estamos impregnados de miradas y sensibilidades alternativas, y por ello, estamos en este camino investigativo (González, 2008, p. 2).

A la idea anterior se agrega que la educación, como fenómeno inserto en esta sociedad, también se vale de los miedos, refuerza algunos, crea otros, y desde allí elige y fundamenta determinados valores, forma subjetividades, configura una manera de ser del sujeto de derecho. No es cuestión de maquiavelismos: simplemente los miedos están en la sociedad, y la educación forma parte de esta, es un reflejo de sus éticas, sus prácticas, sus poderes, sus cosmovisiones (González, 2008, p. 3).

De lo anterior se infiere que la educación perpetúa una realidad sociocultural que no invita a la reflexión y que no trasciende al acto educativo como práctica social. Más que un aporte a esta estructura, la invitación es profundizar en sus planteamientos, lo que dará soporte al marco referencial y al desarrollo de los objetivos del piso teórico de la presente investigación.

Boliviano (s.f.), en su artículo “El niño como sujeto social de derechos”, manifiesta una visión del niño como sujeto social de derechos y busca incorporarlo en la construcción práctica de principios genuinamente democráticos. Una actitud democrática genuina respeta el derecho de los niños y niñas a opinar, a participar, a dar su contribución y a asumir responsablemente compromisos en su familia, en la escuela, en el trabajo, en la comunidad y consigo mismo. En su intervención en el foro “Perspectivas, Retos y Realidades en torno a las Infancias”, el autor consideró tres aspectos

fundamentales orientados a las concepciones de infancia y planteó la diferencia en la concepción que se tiene de niño y niña. Para ello se enuncian tres categorías: antecedentes conceptuales, sujeto-objeto de conocimiento (papel del discurso sobre infancia desde las diferentes disciplinas) y experiencia subjetiva (discurso del niño y la niña). Estas concepciones son tenidas en cuenta desde los enfoques de derechos de niños y niñas y desde lo diferencial por condición, situación, ciclo de vida e integralidad (niño y niña como sujetos políticos). Puede afirmarse que no hay una real participación del niño y la niña en el ámbito sociopolítico, lo cual se evidencia, nuevamente, desde la teoría.

Ahora bien, se aborda la posición de Jenaro (2002), psicóloga de la Universidad de Salamanca, quien concibe la inclusión como un principio de actuación que surgió en el entorno educativo, si bien actualmente se aplica a otros ambientes y a la inclusión en la comunidad en general. Aunque los beneficios de esta inclusión se fundamentan en principios como la solidaridad o la cooperación, no abundan los estudios sobre las ventajas que ello tiene para ciudadanos con y sin discapacidad. Como contribución a la investigación en esta área, el Instituto de Indiana sobre Discapacidad y Comunidad ha desarrollado una investigación sobre la relación entre inclusión y los resultados académicos en estudiantes con discapacidad y en sus compañeros sin necesidades educativas especiales (Waldron y Cole, 1999).

Concretamente, el estudio analiza el rendimiento académico en lectura y matemáticas de estudiantes con discapacidades ligeras que han sido educados en centros inclusivos, en comparación con los progresos realizados por sus iguales formados en centros específicos. Asimismo, la investigación analiza el progreso de los estudiantes con discapacidad, en comparación con el de sus iguales sin limitaciones. Por otra parte, se analiza el rendimiento de estudiantes sin discapacidad escolarizados en centros inclusivos, frente el rendimiento de iguales escolarizados en centros no inclusivos.

Apoyando la anterior idea, Mank David (s.f.) hace una crítica a la pedagogía inclusiva con base en el temor de que los alumnos mejor dotados quedarán atrás y no fueran suficientemente estimulados por el sistema inclusivo. Sin embargo, diversos estudios han demostrado estadísticamente que la diversidad, principio fundamental del concepto de inclusión actual, no solo favorece a los más débiles, sino que también ayuda a los alumnos "mejor dotados", en tanto obtienen amplio provecho de ella. Así lo demuestran los estudios realizados en torno al programa de valoración internacional de estudiantes realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En la búsqueda bibliográfica de esta investigación se encontró, además, que para apoyar los procesos de inclusión de las personas con menos recursos, la Administración General del Estado, a través de la cooperación con las comunidades autónomas, desarrolla un conjunto de programas sociales que agrupan determinadas actuaciones que se concretan en elaboración, seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social, de acuerdo con la Estrategia Europea de Inclusión Social: programas de cooperación con las comunidades autónomas y corporaciones locales para la promoción de los servicios sociales de atención primaria, acciones de impulso en políticas públicas para la promoción y mejora de las condiciones de vida de la población gitana, programa de gestión del sistema de información de usuarios de servicios sociales y otras acciones como la realización de estudios y planes de formación de profesionales de servicios sociales de atención primaria (Jenaro, 2002).

La anterior propuesta carece de una articulación de los planes de acción (diseño e implementación de planes curriculares) con el sistema educativo, en tanto estructura fundamental de los procesos de inclusión, al igual que no tiene claramente definidos los criterios de las políticas de inclusión en relación con la población ausente en esta propuesta.

El Ministerio de Educación Nacional tiene una página web llamada Colombia Aprende, donde se

presentan artículos, discusiones y críticas en torno a la inclusión como eje constructor de sujeto de derechos. Se hace especial alusión al artículo editado por el periódico *El Tablero*: “Reconocimiento, educación e inclusión de las minorías culturales” (2004, marzo-abril), en el cual el profesor Daniel Bonilla de la Universidad de los Andes señala que la educación en Colombia maneja un discurso utópico, ya que habla del reconocimiento, en la educación, de la inclusión y las minorías culturales, es decir, el sujeto necesita ser reconocido por quienes lo rodean, para adquirir la capacidad de la autonomía y autorreconocimiento, en función de sentirse partícipe activo y perteneciente de una sociedad. Por ello, a la educación tanto pública como privada se le delega una gran responsabilidad: propiciar espacios donde las personas tengan un reconocimiento, de acuerdo con la mirada y las herramientas alternas que los profesores utilicen con sus estudiantes en las prácticas educativas. De otra parte, no puede negarse que la educación tiende a reproducir aquellos modelos facilistas que no conducen al cambio deseado desde las miradas del poder.

Los grupos hegemónicos del país han dominado, desde las escuelas públicas, la baja condición intelectual y moral de las personas que hacen parte de los grupos “pobres”. Estos se han construido culturalmente en contextos de vulnerabilidad y, por tanto, ante esta situación generan resistencias frente a la construcción de un Estado que por tradición cultural tiene tendencia a la conservación de ciertos valores o es renuente a las ideas liberales de otros contextos.

Así se visualizan los ambientes de aprendizaje en los que se construyen proyectos de vida. Las tradiciones culturales en las se produzcan textos que resignifiquen las experiencias de los actores partícipes en el desarrollo de nuevos conocimientos, acompañados de descubrimientos científicos y avances tecnológicos, crean nuevos desafíos en las prácticas sociales, en términos de permitir la adecuada formación relativa a la igualdad, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) plantea que educar para la diversidad, en el marco de la construcción de una sociedad democrática, es fundamental para reconocer la legitimidad del otro. Esta mirada se dirige a aceptar la interculturalidad y la multiculturalidad como otro de los organismos que emergen de una sociedad. De otra parte, esta organización define la diversidad como pluralidad: considera que la diversidad no es conveniente para un sistema político vertical, puesto que su propósito fundamental es el desarrollo de un proyecto social unitario, razón por la cual se invisibiliza y tiende a desaparecerla.

Así, se propone que la educación es la que debe responsabilizarse de la formación en la diversidad, a través de estrategias que hagan visibles el reconocimiento y flexibilidad de la apertura, para aceptar valores, costumbres, hábitos, miradas y tonalidades distintas. Encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad es una experiencia bella y multicolor de una riqueza inconmensurable, pero a su vez tiene mucha complejidad y crea tensiones. Sin ánimo de simplificación, la educación en y para la diversidad hace notar que esta es un derecho consagrado en múltiples instrumentos nacionales e internacionales. Por ello, se requiere ligar este derecho a otra serie de derechos sociales, culturales, económicos y políticos, al igual que mostrar las tensiones que estos derechos producen en una sociedad que promueve la homogenización con fines de dominación (Magendzeo, 2007, p. 20).

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el Foro Internacional de la Unesco, que marcó pautas en el campo educativo desde el evento celebrado en Jomtien, Tailandia, en 1990. Allí se promovió la idea de una educación para todos y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, cuyo propósito es desarrollar el bienestar individual y social de las personas a través de la educación formal. En la Declaración de Salamanca de 1994 se produjo una amplia adscripción a esa idea por parte de los delegados, como también se reflexionó sobre la urgencia de impartir la enseñanza a

todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del mismo sistema común de educación. La Resolución de Salamanca generaliza la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos (Unesco, 1990).

El Programa de Derechos Humanos y Discapacidad de la Vicepresidencia de la República de Colombia enmarca los programas de inclusión a partir de la Ley 1145 de 2007 y los comités departamentales, municipales y locales de atención a la discapacidad, con el fin de socializar el anteproyecto del decreto “por medio del cual se organiza el Sistema Nacional de Atención Integral de personas en condición de discapacidad”, a través del cual se desarrolla la Ley 1145 de 2007. Asimismo, propone actividades en torno a diferentes programas tales como: “Por la inclusión”, un sitio educativo que surge a partir del desarrollo de un proyecto de la OEA en la subregión Mercosur, que se propone analizar y difundir políticas educativas que tiendan a mejorar la educación básica y apuesten a una mayor justicia educativa, disminuyendo gradualmente la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar; y el seminario internacional “Dimensiones para el Diseño de Políticas de Inclusión Educativa”, que presentó el relato audiovisual de las experiencias documentadas en los países y el documento final del concurso a favor de la inclusión social desarrollado en 2009.

Las entidades gubernamentales que se preocupan por fomentar la atención y construcción de comunidades y redes para la inclusión promueven la movilización a partir de diversos actores sociales, articulando los recursos y servicios públicos, privados y comunitarios que permiten el acceso de las personas en situación o riesgo de exclusión social, procurando el uso de medicamentos, bienes y servicios que les corresponden a esos ciudadanos. Estas organizaciones proponen como estrategias la sensibilización, la movilización y el reconocimiento para favorecer y fortalecer redes; además, propician el desarrollo de oportunidades, sistematizan y evalúan el desarrollo de procesos

y proponen lograr acciones de incidencia política. Entre algunos de los eventos impulsados por estas organizaciones se encuentran el foro “Perspectivas, Retos y Realidades en torno a las Infancias: un Análisis desde las Políticas Públicas” (26 y 27 de agosto de 2009) y el “VI Foro Distrital de Discapacidad, Inclusión Social y Derechos Humanos”, organizado por el Sistema Distrital de Atención de Personas en Condición de Discapacidad en el Distrito Capital (23 de septiembre de 2009). También se encuentra el boletín *Colombia Inclusiva*, que comunica y propone reflexiones y alternativas para la inclusión de personas con énfasis en discapacidad.

De otra parte, se hace necesario precisar que el grupo investigador enfoca el concepto de inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2000): un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, currículos y las comunidades de las escuelas. Este concepto es apoyado por Florian (2003) cuando afirma que la exclusión exige cambios fundamentales en la forma de pensar las diferencias y su trato educativo y social; agrega que estos conceptos deben redefinirse, para que sean valorados en la construcción de un sujeto que valga más por lo que es, que por ser diferente.

Metodología

En este apartado se presenta el sustento teórico del diseño metodológico, orientado a la sistematización de experiencias, centrado en la comunidad y con proyección hacia al cambio educativo y su relación con las vivencias de los sujetos actores de la institución educativa Centro Educativo Don Bosco, Codito III. Dentro de la orientación metodológica se encuentran tablas de datos que articulan la interpretación de estos a través de los ejes temáticos en los cuales se sustenta el estudio.

El diseño metodológico para esta investigación se basa en la sistematización de experiencias como estrategia metodológica de la corriente de investigación participativa de la acción social

colectiva, puesto que el problema objeto de estudio se relaciona con las interacciones del sujeto y su entorno.

Los objetivos fundamentales para el desarrollo de esta estrategia son: 1. Comprender en la sociedad contemporánea los derechos que reconocen a los niños y niñas del Centro Educativo Don Bosco III como sujetos activos de derechos; 2. Detectar los conceptos a partir de la práctica concreta y producir nuevos conocimientos.

Sistematización de la experiencia

El concepto “sistematización de experiencias” comienza a ser utilizado hacia fines de la década de los setenta. Se lo vincula a los proyectos de educación popular y a la figura de Paulo Freire. Valoriza especialmente la recuperación de los saberes, opiniones y percepciones de los sujetos que están interviniendo en un proceso de transformación social, contraponiéndose, en alguna medida, a la posición academicista, que entendía que la producción teórica era la única fuente de generación de conocimiento. Es una propuesta que busca recuperar y acumular el aprendizaje que deja la experiencia, generando un tipo de conocimiento diferente al que provee la investigación, aunque, como veremos más adelante, comparta algunas de sus técnicas.

Las diferentes definiciones sobre sistematización coinciden en tres elementos fundamentales: 1. Es un proceso de reflexión crítica que tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje; 2. Se orienta a describir y entender lo que sucedió en una experiencia y explicar por qué se obtuvieron esos resultados de mejorar para el futuro; 3. La reflexión se basa en la idea de ordenar lo disperso o desordenado (prácticas, conocimientos, ideas, datos, percepciones, opiniones, etc.).

En este contexto, sistematizar cobra particular pertinencia, debido, entre otros, a los siguientes factores:

- Los actores involucrados están expuestos a acciones de intervención social planificadas que pretenden o presuponen la existencia de un proceso de cambio o transformación provocado por dicha intervención. Así, la sistematización tiene potencial para generar ínter-aprendizaje y mejorar las capacidades del programa, sus integrantes y destinatarios.
- El proceso y los avatares cotidianos por los que atraviesan los proyectos quedan habitualmente “perdidos” en los resultados obtenidos (ya sean exitosos o de fracaso). La sistematización de las experiencias permite saber dónde se llegó y, al mismo tiempo, cómo se llegó allí.
- La sistematización permite transformar el aprendizaje de la experiencia en conocimiento, al igual que compartirlo y validarlo.

La utilidad principal de la sistematización consiste en reconstruir la historia desde la perspectiva de los actores y en analizar críticamente esta reconstrucción, de manera que genere insumos para el ajuste de las estrategias durante el mismo proceso de implementación de los proyectos. En este sentido, la identificación de lecciones aprendidas que permitan asociar el proceso y los resultados serán un insumo fundamental para la mejora de futuras experiencias.

Uno de los principales desafíos consiste precisamente en producir nuevo conocimiento, de modo que no se trata de transcribir testimonios de una experiencia ni de relatarla descriptivamente, sino de superar, con la interpretación crítica, el dilema entre el saber teórico y el fáctico o experiencial. Al respecto, Jara (2002) señala:

La interpretación crítica en la sistematización no es una mera explicación de lo que sucedió para justificarlo. Al contrario, es una comprensión de cómo se pusieron en juego los diferentes componentes y factores presentes en la experiencia, para poder enfrentarla ahora con una visión de transformación.

En este punto es importante identificar los diferentes objetos o aspectos en los cuales debería centrarse la atención al sistematizar. Francke (s.f.) sugiere las siguientes:

Las experiencias personales que se viven en el marco de una intervención intencionada o de un proceso de organización; la experiencia de un equipo al implementar un proyecto, el encuentro que ello supone entre diversos actores y voluntades, el proyecto mismo, sus apuestas, estrategias, métodos de intervención, o la trayectoria institucional en un plazo amplio; diversas experiencias o proyectos del mismo tipo que se desea comparar, a fin de poder generalizar acerca de sus alcances y limitaciones; un proceso social, de cambio o desarrollo, en un espacio local o regional, donde intervienen diversas fuerzas económicas, políticas, culturales, en conflicto y/o coalición, y en el cual se ha tomado parte.

La sistematización, como proceso de aprendizaje, comparte con la investigación y la evaluación algunos procedimientos metodológicos básicos, entre los que principalmente se encuentran los siguientes:

- a. Formulación de preguntas y/o hipótesis vinculadas a su objeto de estudio.
- b. Relevamiento de información, mediante la utilización de instrumentos predefinidos que permitan la obtención de respuestas a las preguntas planteadas.
- c. Sistematización de la información relevada, a través de la utilización de categorías preconcebidas o resultantes del propio proceso de relevamiento (categorías empíricas).
- d. Análisis de la información y obtención de conclusiones sobre la experiencia sistematizada.
- e. Generación de recomendaciones para las futuras etapas de la experiencia o para experiencias similares por realizarse.

- f. Difusión de las estrategias utilizadas y los principales emergentes de la sistematización de la experiencia.

Desde nuestra perspectiva, el proceso de sistematización constituye un aporte crítico al monitoreo y es un insumo importante para las evaluaciones, además de contribuir a la elaboración de estrategias para los proyectos y orientar sobre la replicabilidad de experiencias exitosas.

A continuación se presenta una secuencia determinada de etapas metodológicas:

- a. Identificar preguntas por experiencia/proyecto por sistematizar.
- b. Seleccionar informantes.
- c. Identificar las técnicas de relevamiento para utilizar (entrevistas, *focus*, *groups*, talleres, videos, visitas, etc.).
- d. Elaborar instrumentos de recolección de información (guías, ejercicios grupales, cuestionarios, guías para crónicas, etc.).
- e. Definir etapas de recolección (diferentes visitas de campo en distintos momentos del proceso).
- f. Realizar salidas de campo.
- g. Organizar y analizar la información recogida.
- h. Elaborar informes por etapas con recomendaciones de ajustes en proceso.
- i. Elaborar el informe final.

Orientación metodológica

Este apartado presenta las fases contempladas para el desarrollo del estudio, organizadas de la siguiente manera: una primera fase está relacionada con la *revisión documental* del centro educativo donde se realizó el estudio, ubicando el papel del

Estado en decretos, leyes y mandatos constitucionales; además, se identificaron las normativas de la institución, con sus respectivos registros de campo. Una segunda fase es la *sistematización*, que utiliza categorías empíricas de información de la muestra poblacional y hace una observación participante y sistemática del contexto, entrevistas informales a los sujetos vinculados al estudio y, posteriormente, el diseño y ejecución de las entrevistas formales en sesiones grupales (Creswell, 2005, p. 426).

Las entrevistas formales se efectuaron a través de técnicas de aprendizaje colaborativo, que fueron desarrolladas con el grupo animador y docentes de los grados cero a tercero. Con los niños y niñas de cero a tercero se realizaron grupos focales de diez estudiantes escogidos al azar de cada curso. La última fase consistió en la *intervención* del grupo investigador, esto es, la interacción con la población del estudio, y en la socialización de los resultados de la investigación en la institución en la que se hizo el estudio.

Sobre la investigación documental

La revisión y análisis documental abordó el conocimiento de la realidad social a partir de sus propios parámetros (Bonilla, 2007, p. 47). En este caso se puntualizó la contextualización de la comunidad educativa del Centro Educativo Don Bosco III (Codito), ubicando el marco de referencia en la realidad y haciendo una lectura interpretativa que permitió determinar la construcción y contrastación de la fuerza vinculante, los documentos de la institución y las políticas del Estado.

El método científico no se preocupa por las especificidades y las diferencias de lo real, sino por las abstracciones que hace la investigación del contexto, sustentando los fundamentos teóricos generales y haciendo una interpretación crítica de la realidad. En ese orden de ideas, el análisis documental de esta fase se centra en un estudio semiológico de las correlaciones, lo que implica

aclarar la significación de inclusión versus exclusión, sujeto de derechos, conocimiento, práctica social, Estado, familia, integración y contexto social.

La investigación documental, como parte esencial del proceso de investigación, se constituye en una estrategia a partir de la cual se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades, usando para ello diferentes tipos de documentos. También indaga, interpreta y presenta datos e informaciones sobre la temática de estudio, que en este caso puntual es la inclusión como eje de construcción del sujeto de derechos, a través de las prácticas sociales y el conocimiento, para lo cual se emplea un método de análisis cuya finalidad es obtener resultados base para el desarrollo de la creación científica.

Resultados

Al hacer la lectura de los documentos se pudo inferir que el concepto en el cual se enmarca la institución es la inclusión como perspectiva de derecho. Este análisis se sustenta en la revisión del proyecto educativo institucional desde la categoría "sujeto de derecho", ente susceptible de adquirir derechos y contraer obligaciones, construyéndose así un contexto en el que a partir de los principios salesianos está dada la creación de un ambiente humano de calidad, con propuestas significativas y educativas según las necesidades de cada uno de los miembros de dicha comunidad, a fin de desarrollar un conocimiento especializado y compartir aprendizajes basados en la reflexión compartida. Por ello, el concepto de sujeto se enfoca en el ciudadano de buenas acciones, haciendo explícito en sus documentos institucionales el principio de libertad, convivencia y reconocimiento de los derechos, como lo plantea de igual manera la política pública.

Respecto a la política pública se evidencia, en la lectura de los documentos institucionales, que se establece una estructura normativa basada en entidades gubernamentales y no gubernamentales,

es decir, se fijan procedimientos basados en estas políticas para que la escuela integre a los estudiantes tradicionalmente excluidos. Este planteamiento se ha ido ampliando de tal forma que el objetivo de las escuelas inclusivas sea garantizar que todos los alumnos con discapacidades físicas y psíquicas, graves y profundas, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y todos aquellos que están en situación de riesgo sean aceptados en condición de igualdad y sean reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa. Para ello, se hace necesario ofrecer las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio.

En la realidad vivida por las investigadoras en lo atinente a las adaptaciones curriculares, se evidencia el proceso tradicional de integración a través del equipo interdisciplinario que, desde otras entidades, apoya a la institución. Los estudiantes con dificultades remitidos a dichas entidades –mas no los profesionales especializados– son los que hacen la inmersión en la institución y trabajan colectivamente con el docente para que no se les excluya del aula, sino que se les proporcionen las herramientas necesarias para que sean exitosos en su proceso de aprendizaje. Esto es lo que vive en condiciones de inclusión en correspondencia con el principio de diversidad, lo que es evidenciado en escuelas canadienses desde la experiencia del maestro Gordon Porter de New Brunswick, Canadá, que plantea nuevas posibilidades para incluir y no integrar.

En cuanto a uno de los apartes del proyecto educativo institucional de las instituciones educativas donde se realizó el estudio se lee: “Enfoque pedagógico basado en el sentido cristiano de la vida, fundamentada en el modelo constructivista social (inclusión), cimiento del sistema preventivo”. Se analiza, entonces, que el enfoque propuesto no se sustenta desde un referente teórico que permita adaptar sus postulados a la realidad del contexto; tal es la postura que se concibe desde el constructivismo de Piaget y Vigostky y desde lo

social de Paulo Freire, en coherencia con el marco teórico de este estudio.

Así, se corrobora lo mencionado cuando se plantea que en el contexto educativo actual, el concepto de inclusión es interpretado de diversas maneras entre los diferentes protagonistas de la educación. Para algunos pedagogos es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, y subyace del término “integración” de la práctica educativa; para otros profesionales del área, la inclusión sigue siendo sinónimo de integración, y como tal tiene que ver fundamentalmente con las ideas y las prácticas dirigidas a colectivos de alumnos identificados con necesidades educativas especiales de uno u otro tipo.

En este mismo orden de ideas, la institución orienta a los estudiantes de todos los grados frente a su proyecto de vida personal, a través de la asignatura Orientación Personal. En ella se desarrollan actividades individuales y grupales y jornadas de sensibilización frente a los temas de interés de los estudiantes y padres de familia de la comunidad salesiana. Se puede verificar que la institución cuenta con un equipo de profesionales de la salud, que en su labor realizan un seguimiento a los casos específicos que han de ser remitidos.

Por tanto, los poderes públicos se convierten en elementos del derecho positivo, en derechos fundamentales de una comunidad jurídica particular. Se reconocen, entonces, tres grupos o tipos de derechos humanos: el derecho de libertad, el derecho de democracia y los derechos sociales, que incluyen el derecho a la salud. En los derechos humanos, las personas se reconocen como sujetos jurídicos con igualdad de derechos, “desde el sistema de los derechos públicos subjetivos” (Jellinek, s.f.).

De la misma manera, respecto al rol docente y administrativo se leen los criterios establecidos para la selección del personal de la planta de

la institución, teniendo en cuenta la formación profesional, idoneidad, identidad salesiana, buenas relaciones humanas y compromiso. En los documentos de la institución no se hace alusión a la inclusión de docentes que presenten algún tipo de discapacidad, lo cual, según la teoría de los derechos en relación con la participación democrática, es una característica que parte de la solidaridad y del amor al prójimo. Para hacer posible la característica en mención predominan dos dimensiones: una en cuanto a la solidaridad de la familia, que incluso corresponde a una fuerza constituyente del sujeto: la fuerza sincrónica; y otra en cuanto a la solidaridad, que encuentra las raíces del sujeto en sus antepasados: la fuerza diacrónica, manifestada en el diálogo intercultural, lo que permite demandas de información aclaratoria y la convierte en un discurso propio de cada cultura (Declaración General de los Derechos Humanos, regulada por la Unesco, 1990).

Las estrategias pedagógicas de la institución responden a un modelo de currículo flexible que facilita las modificaciones oportunas de acuerdo con los intereses, las expectativas de los usuarios y los cambios de la realidad, los cuales se configuran como indicadores básicos de esta flexibilidad y demuestran la contradicción entre la propuesta de una pedagogía humanista referida en el proyecto educativo institucional y una evaluación por competencias. Esta última es entendida como un conjunto de lineamientos pedagógicos que faciliten la formación de las personas a partir de la articulación con los procesos sociales, políticos, económicos y religiosos, a través de la implementación de actividades contextualizadas a sus intereses, la autorrealización, la interacción social y la vinculación laboral (Tobón, 2008, p. 6).

En este punto vale la pena señalar que las escuelas jurídicas islámicas fueron las primeras que desarrollaron un instrumento para relacionarse con las minorías nacionales, culturales y religiosas, liberándolas de tareas comunitarias. Sin embargo, Cussiánovich (s.f.) plantea que existen diversas concepciones de sujeto de derecho, teniendo en cuenta el ámbito cultural en el que se desenvuelve.

Esta afirmación adquiere forma en lo que se ha llamado la “pedagogía de la ternura”, en la que se esbozan tres tipos de sociedad: una en la que se hace referencia al proteccionismo, es decir, el sujeto debe ser conservado para que no se dañe; otra en la que la acción del sujeto de derecho, al adquirir derechos y contraer obligaciones, no recae sobre el cuerpo, sino sobre el sujeto mismo; finalmente, otro concepto presente en la pedagogía propuesta en cuanto al ser sujeto de derecho es el de la promoción integral, ideal de una educación transcultural.

Kettner (s.f.) cuestiona la prioridad del ser al afirmar que el interés trascendental está fundamentado en el cuerpo y la vida; controversia suscitada al referenciar que estas dos dimensiones no están incluidas entre sí, pues también existen intereses trascendentales en los que su realización solo es posible en reciprocidad: por un lado, los derechos humanos como canon liberalista clásico; por otro, la diversidad y la independencia parcial de los intereses trascendentales, desde los cuales se pueden producir conflictos. En el actual desafío de la filosofía política, la globalización significa solo un estado de cosas más modesto que importante; el estado particular experimenta una relativización frente a la posición que ocupa desde la filosofía de Platón y Aristóteles, hasta la de Hobbes y Hegel.

Al mismo tiempo, los docentes destacan al sujeto como un ser potencial para desarrollarse en forma integral, en tanto puede consolidar un rol dinámico, participativo y comunicativo. De igual manera, aprecian el concepto teórico de lo que es el sujeto niño, niña, maestro: personas activas con roles específicos y actuaciones determinadas; sin embargo, dentro de las observaciones y entrevistas informales previas a esta actividad es claro que no hay coherencia entre lo dicho y lo ejecutado. Por su parte, el grupo focal de niños y niñas seleccionado al azar concibe el sujeto a partir de sus características físicas y desde el reconocimiento de su derecho a tener nombre y familia. En este sentido, se interpreta que solo contemplan un aspecto del ser desde lo corporal y sin integrar lo espiritual.

Por otro lado, desde la concepción de derecho, el grupo animador la define como una propiedad que tiene alguien o como la facultad de los seres humanos para asumir un comportamiento. Al abordar esta concepción, los docentes destacan que los seres humanos tienen ganados los derechos por el solo hecho de existir en una cultura y sociedad, frente a lo cual les corresponde cumplir también con unos deberes. Posteriormente, los niños y niñas en esta actividad relacionan la concepción de derecho como lo que requieren otros para relacionarse como seres sociales, esto es, “sentirse queridos”, apreciados por la comunidad de su entorno (dimensión socioafectiva).

Desde este planteamiento teórico, las sociedades modernas se caracterizan por una diversidad en las concepciones de valor sustentadas en un pluralismo multidimensional. La diversidad no es solo una propiedad observable, sino que muestra la riqueza de opciones y deja a la persona la libertad de vivir la acción que le parezca más comprometedora, garantizando la justicia. Así pues, el pluralismo tiene un valor humano.

En este orden de ideas, la categoría “deber” es concebida por el grupo animador como aquello a lo que la persona está obligada, ya sea por condición personal o por consenso. Los docentes conciben el deber como una respuesta a un derecho, puesto que a cada derecho le corresponde un deber, y lo enmarcan en la realización de actividades que se deben hacer con agrado y responsabilidad. También destacan el deber como un buen comportamiento del ser humano. Finalmente, los niños y niñas interpretan la noción de deber como la autoridad que tienen los adultos para regañarles o pegarles cuando hacen algo malo, o para premiarles cuando hacen algo bien. En contraste con la teoría, independientemente de la sociedad o de la época en la que el sujeto subsista, este ha de poseer ciertos derechos solo por el hecho de ser persona; por tanto, contrae obligaciones que según este grado de universalismo en el concepto ya está validado no solo intercultural sino supratemporalmente.

De acuerdo con la interpretación de las respuestas a las preguntas planteadas en la entrevista, se identificó claramente que aunque el grupo animador y los docentes manejan el discurso, no relacionan la inclusión como un principio inherente al ser que puede ser el medio para construirse como sujeto. La concepción que se tiene de inclusión es todavía tradicional, por cuanto afirman que es un sistema preventivo, en tanto el sujeto de derecho es un ser vulnerable que debe ser protegido por el Estado.

En cuanto a la categoría del papel de la familia en la concepción de derechos y deberes de la infancia, el grupo animador expresa que la familia debe ser un espacio de socialización y aprendizaje de los deberes y derechos de los niños. En coherencia con lo dicho por el grupo animador, los docentes conciben la familia como núcleo de toda la sociedad. Esto hace relevante el significado del papel de la familia en la apropiación de los deberes y derechos de la infancia; por ende, la familia debe propender a que ambos se cumplan a cabalidad. Finalmente, los niños conciben el papel de la familia a partir del cuidado y la protección.

En consonancia con la teoría, la naturaleza social del ser humano constituye un hecho antropológico, lo que es evidente en que sin la unión entre un hombre y una mujer y sin el cuidado de los niños no podría continuar la vida humana. Estos derechos, cuando se basan únicamente en las relaciones sociales de ayuda mutua y espontánea, cuando actúan únicamente sobre la naturaleza social positiva, pierden la base de su razón de ser. Los intereses irrenunciables del ser muestran la correlación entre derechos y deberes, puesto que los derechos humanos se legitiman a partir de la reciprocidad.

Respecto a la categoría “integración”, el grupo animador afirma que es el conjunto de saberes y personas de varios contextos; es la posibilidad del individuo de entrar en contacto con otro y formar comunidad. Los docentes la conciben como la relación y participación con los otros de su misma especie, quienes saben trabajar en equipo,

compartiendo y respetando las ideas de los demás. Para los niños, esta concepción no existe.

De otra parte, la categoría “vulnerabilidad” es concebida por el grupo animador como una condición desfavorable para el individuo cuando no tiene la posibilidad de ejercer a cabalidad sus derechos; es un estado de riesgo o situación desfavorable para una persona. Para los docentes, la vulnerabilidad es vista en las personas que tienen valores y sentimientos y que necesitan aprecio y ser tratadas con respeto y tolerancia. Finalmente, los niños enmarcan esta concepción en la necesidad de ser protegidos por el adulto.

Teóricamente, debe tenerse presente que el derecho y el Estado se encuentran al servicio de los derechos humanos y que la república debe ser formada fundamentalmente por estos derechos. En caso de que los derechos humanos se vean amenazados (vulnerados), la república perdería su legitimación, por lo que se requiere un proceder adecuado de modo que puedan experimentarse nuevas posibilidades (integralidad), en función de reunir experiencias y desarrollar una política pública a nivel mundial.

La Comisión Europea de Derechos Humanos, que controla la protección política de los Estados particulares frente a las instancias macrorregionales de control, ha sido practicada por largo tiempo. Los preceptos de la igualdad y de la imparcialidad son globalmente reconocidos en la implicación del derecho, al igual que las reglas procesales del tipo o la presunción de inocencia. Es importante anotar que todos los órdenes jurídicos reconocen como dignos de protección los mismos bienes jurídicos fundamentales, como el cuerpo, la vida, la propiedad y el honor; también los acuerdos de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos confirman la existencia de muchos aspectos comunes.

Luego de la aplicación de los talleres que permitieron unificar criterios en cuanto a los conceptos trabajados en el estudio, se evidencia que la institución no cuenta con un proceso de sistematización

de experiencias relacionadas con el tema objeto de estudio, puesto que en los pocos escritos de las situaciones narradas por los participantes se entrevé la vivencia a la cual se le ha pretendido dar una solución particular. En algunos casos se realiza un simple seguimiento, y en otros no se trasciende hacia el desarrollo real de un proyecto institucional que incluya desde la diversidad.

Sobre la fase de triangulación

Para el proceso de triangulación se utilizó la teoría fundamentada de Strauss y Glaser (1990), para apoyar la metodología seleccionada de una manera organizada. Se plantearon, entonces, las herramientas que durante el desarrollo del estudio y a través de la codificación de los datos permitieran ampliar los conceptos establecidos y evidentes en el análisis de los resultados, mediante tablas comparativas y la sistematización del trabajo de campo. De este proceso se obtuvieron manuscritos y documentos, que fueron apropiados para comprender los derechos en la sociedad contemporánea en la que se reconoce a los niños y niñas como sujetos activos de derechos. De igual manera, las imágenes expuestas en cada una de las matrices de análisis fueron relacionadas con la teoría, para dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de la investigación.

A través de las grabaciones de audio y video se pudo identificar el grado de conocimiento y apropiación de las temáticas y conceptos planteados por este estudio, como también la integración coherente del proceso. La mejor evidencia de ello es la correlación entre conceptos, como prueba de la reciprocidad entre lo que se plantea en los documentos institucionales a la luz de la política pública, las prácticas de los maestros en torno a las concepciones de derechos en el sentido democrático que plantea la institución y los deberes como normas y obligaciones que tienen. En este sentido, se evidencia que las normas no se configuran como elemento interactivo y de respuesta al principio de diversidad e inclusión educativa, puesto que prevalece la creencia de

que la inclusión está relacionada directamente con la integración de poblaciones en condición de discapacidad ya sea cognitiva, motora, emocional o de aprendizaje. También se concibe que la institución debe crear currículos alternos para atender procesos de inclusión, al igual que debe estructurar programas de seguimiento y acompañamiento a los procesos de estos niños y niñas, lo que vivenciaría la integración, aun cuando ciertos estudiantes sean remitidos a instituciones especializadas, con lo cual se perpetúa la cultura de la exclusión.

En algunas de las experiencias se hace evidente que los docentes realizan esfuerzos para desarrollar procesos de inclusión escolar. Cuando se les invitaba a relatar sus experiencias partiendo de la movilización del conocimiento que se planteó en una de las actividades del taller, una maestra expresa que incluye cuando uno de sus estudiantes con graves problemas emocionales fue retirado del colegio por su abuela –quien por situaciones familiares truncó el proyecto de vida que había iniciado– y llega años después, convertido en un soldado, a saludarla. El psicólogo cuenta que para él fue significativo el seguimiento y acompañamiento de un estudiante con déficit de atención e hiperactividad. Aunque trató de hacer un trabajo con la familia, que se rehusaba a aceptar que el niño tenía una dificultad, no se pudo mediar la situación, generando como consecuencia la exclusión del niño de la escuela.

Así podrían encontrarse otros casos que permiten evidenciar la falta de coherencia entre los ejes que sustentan este proyecto. La ficha de recuperación de aprendizajes permitió la sistematización de las experiencias del núcleo animador, las de algunos docentes y los relatos elaborados por los niños. En la sistematización del registro fotográfico se hizo la codificación secuencial de las experiencias de las investigadoras en el trabajo de campo y las respectivas interpretaciones.

El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativa –ideas desarrolladas por Wilfred y Stephen (s.f.)– crean la necesidad de

reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica, las prácticas sociales y la interacción con el conocimiento. Se hace evidente el desarrollo hermenéutico de este estudio en la relación que se hace, a lo largo del trabajo, desde la teoría y la práctica; relación enfocada en los aspectos filosóficos, antropológicos, políticos y pedagógicos que fundamentan el estudio.

Los derechos y deberes del sujeto que se construyen a través de la inclusión

Del análisis documental se infiere que el derecho es entendido como las acciones que el sujeto realiza de manera consciente, en relación con los valores de honestidad, solidaridad y amistad; por su parte, el deber está asociado a la norma y a la obligatoriedad. De acuerdo con los parámetros y filosofía de la institución, específicamente respecto al concepto de derechos y deberes, puede afirmarse que la inclusión es una forma de integración, mas no es concebida como el conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes, la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Ello implica un análisis crítico sobre lo que puede hacerse para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Inclusión, derechos, integración y contexto social

En la sociedad contemporánea no se percibe, a través de las interacciones, el reconocimiento total de los niños y niñas como sujetos activos de derecho en el medio familiar, educativo y social. La institución educativa tiende a valorar a los niños y niñas como personas únicas e irrepetibles, con participación activa en la sociedad. Los niños y las niñas no hacen evidente el conocimiento de sus derechos, aunque en los niveles de segundo y tercero se evidenció un trabajo realizado por la maestra de sociales en torno a ellos, lo cual es reflejado en las observaciones hechas por una

de las investigadoras y en el registro fotográfico. En los grados cero y primero, los niños tienen un conocimiento primario de los conceptos abordados durante la investigación.

Una de las preocupaciones más frecuentes relativas a la inclusión ha sido la de cuestionar si la presencia de niños y niñas con tendencia a la inclusión en el aula ordinaria iría en detrimento de sus compañeros, como es el caso de una estudiante de diez años del grado tercero, a quien le diagnosticaron un desorden de esquizofrenia y fobia por el género masculino y que al participar en el taller “La inclusión, un camino hacia la construcción de sujeto” manifiesta en su experiencia significativa no tener derechos.

Papel del Estado, la familia y la sociedad

De los procesos de interacción realizados surgen diversas reflexiones, por ejemplo ver el papel del Estado como inmediatista y sin procesos, tal como lo analizan algunos docentes. En torno a la sociedad se reflexiona que esta debe permear todo lo relacionado con la infancia, y es la familia el espacio excepcional de socialización, pues ayuda, cuida, acompaña e inculca valores a los niños y niñas. A nivel de país, las personas no se han preparado en el conocimiento necesario respecto a la comprensión de los diferentes conceptos y procesos relacionados con la inclusión. Una situación visible por el grupo de docentes y animador es que la familia no la comprende y tienen prevención hacia los lineamientos políticos. Por su parte, los niños a veces no tienen la claridad de sus derechos en el contexto donde se encuentran, ya que es un escenario difícil.

Los docentes tienen conciencia de lo que hay que hacer para tener un mejor futuro para la educación, pero se les dificulta hacerlo debido a que su práctica pedagógica se ha convertido en asistencialismo e inmediatez en los procesos, por cuenta de los tiempos destinados y por el volumen de niños que deben acompañar.

Dentro del análisis de este estudio se encontró que es imprescindible el rol que asume la institución en el mantenimiento y trato que actualmente está recibiendo la diversidad, ya que de esto depende la transformación de la cultura y sociedad contemporáneas.

Discusión de los resultados

Los resultados hallados en la investigación permiten la sistematización de las experiencias vividas en este proceso tanto por los grupos de sujetos que participaron en el estudio como por las investigadoras en las situaciones espontáneas y generadas intencionalmente. La sistematización, como se ha dicho, tiene como fin permitir el análisis de la inclusión en el contexto educativo actual, en tanto proceso de construcción de sujeto de derecho mediante la interacción del conocimiento y a través de las prácticas sociales y sus dinámicas.

En este punto se suscita una discusión entre las investigadoras frente a las condiciones o posibilidades de integración de ciertos estudiantes; discusión que surge a raíz de la experiencia de una docente, que narra la situación de un joven de grado once con experiencias superiores (sexo prematuro, consumo de sustancias psicoactivas), con una agresividad muy marcada hacia su novia, dependencia e inmadurez afectiva, en comparación con la de sus compañeros. Al respecto, la docente afirma:

El joven escapa del colegio y se solicitó al rector que fuera retirado. Como dinamizadora me impuse y acompañé mucho a Mauricio: le hablaba del sentido de la vida, de su futuro, de su claro objetivo de terminar el bachillerato sin mayor problema, de enfocar todo su potencial en eso y, lo más importante, de que su vida no dependiera del amor o desamor de Evelyn. Finalmente Mauricio se graduó.

A raíz de esta experiencia se generó un diálogo en el que surgieron dos posiciones: una en la que se afirma que la inclusión permite la integración, pues la primera engloba los criterios y parámetros

de la segunda. Ello permite que al presentarse la integración se diluya este último concepto, perdiéndose los límites de uno y otro, para visibilizarse únicamente la inclusión. Esto es lo que se espera cuando se entienda el concepto de diversidad tanto en la sociedad como en la educación.

En la segunda posición, una investigadora argumenta que la integración y la inclusión se darán paralelamente hasta el día en el que los sujetos comprendan y asuman la diversidad en sus ámbitos culturales; se da lo que la Unesco propone en el programa planteado desde el 2005: “Educación para Todos”. Esta posición permite corroborar la afirmación que se hace de la falta de sistematización de todas las experiencias significativas relacionadas con la inclusión desde el principio de diversidad.

La mayoría de las experiencias narradas por los pocos docentes que mostraron interés en el tema –o que tal vez no registraron en su memoria una experiencia significativa de inclusión– se limitaron a mostrar un seguimiento a casos especiales, lo cual lleva a inferir el concepto de inclusión tradicional, es decir, desde la integración, la cual plantea el acompañamiento de un profesional de manera aislada.

De otra parte, el grupo investigador plantea, en el marco del cambio administrativo y de docentes y habiendo encontrado en la anterior administración apertura e interés por el tema y los resultados, que la investigación podría contribuir a fortalecer los procesos académicos y de gestión convivencial. Es así que a pesar de la respuesta positiva de las nuevas directivas para continuar el desarrollo de la investigación, se empieza a develar que, según ellos, es el Estado –y, más aún, los grupos económicos y políticos– el responsable de asumir las situaciones que vive el país. Se manifiesta, asimismo, la incapacidad del G8 respecto a la educación y temas del orden social de sus países.

La investigación sobre la inclusión ha abordado un área de interés: sus efectos en otro colectivo, el de los profesores y directivos. En esta línea de

investigación se han identificado resultados tanto positivos como negativos, los cuales difieren dependiendo de si el profesorado o directivo es generalista (se demuestra seguridad y confianza para atender las necesidades de un estudiante diverso), especialista (se sacan los puntos negativos de los estudiantes), tiene actitudes negativas o manifiesta resistencia a enseñar a estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad.

Según los resultados obtenidos, es clara la falta de conocimiento acerca de la evolución del concepto de inclusión, pues este se queda anquilosado al concepto tradicional: la integración de personas en condición de discapacidad. Ello impide atender realmente a la inclusión desde el principio de diversidad, que se sustenta en la Convención de los Derechos Humanos y la Política Pública Internacional, planteada por la Unesco (2005) en el informe de monitoreo “Educación para Todos”. Esta política es acogida por la Fundación Saldarriaga y Concha, que la difunde a través de talleres, seminarios y conversatorios, con el fin de sensibilizar a las personas en el tema de la inclusión. Esta es una de las propuestas que desarrollan procesos de interacción y permiten reflexionar en torno a la inclusión, los derechos y los deberes, como lo establece la Constitución Política de Colombia.

De igual manera, en los diálogos sostenidos entre las investigadoras acerca de las observaciones realizadas en su trabajo de campo emergen incertidumbres en torno a lo que se vio en las aulas, particularmente en las actividades propuestas por la maestra de Democracia: se manifiestan conceptos reales del tema de inclusión, los cuales, se intuye, serán apropiados por los niños y niñas del grado segundo y tercero que participaron en los talleres planeados para el estudio. Sin embargo, en ellos se hace evidente la falta de claridad en sus producciones escritas.

Por su parte, se observa claramente que en los grados cero y primero, las estrategias académicas son, principalmente, de trabajo individual, lo cual hace notar la ausencia de técnicas de

trabajo colaborativo y permite inferir un desconocimiento de estas estrategias para el manejo de los académicos, impidiendo la potencialización de conocimientos y nuevos aprendizajes. Hay cierta tendencia a replicar las prácticas tradicionales en las formas de enseñar y orientar los procesos de los niños y las niñas. De lo anterior se infiere que el nivel de conocimiento en el primer ciclo de infancia acerca de la importancia de la inclusión y derechos humanos es elemental, a pesar de que en la institución se proyecta el ánimo democrático invitando a la participación en las elecciones de personeros estudiantiles.

Después de las consideraciones anteriores es importante comentar sobre la actitud del reciente rector de la institución acerca del objeto de estudio: en cierto momento del proceso de investigación expresó cierto desinterés en tener que enfrentar una situación de inclusión en la institución que dirige, tal vez por falta de actualización en los conceptos trabajados, por la práctica de estos o por no tener experiencias en su trayectoria profesional. Además, manifestó públicamente su inquietud de cómo llevar a la realidad los procesos de inclusión en ese contexto educativo, los cuales son imposibles de realización si no se cuenta con las personas expertas en este tipo de modelos.

Conclusiones

En ocasiones, los hallazgos contradictorios pueden estar relacionados con las políticas inclusivas que mantienen los diferentes centros educativos y que difieren unas de otras. Los informes sobre las dificultades de la inclusión muchas veces indican o son reflejo del fracaso de la administración educativa al momento de definir líneas claras de actuación.

Concluimos que la experiencia significativa de ciertos docentes permite evidenciar el respeto a los derechos y la concientización de los deberes del joven y el niño frente a sus responsabilidades en la construcción como buen ciudadano. Lamentablemente, cada día son más los menores

que sufren violaciones a sus derechos fundamentales; cada día aumenta el número de niños y niñas abandonados a su suerte, los niños en la calle y de la calle sin acceso a la educación, a la salud y, lo más grave, carentes de una familia.

La práctica pedagógica de una docente que incluye a su estudiante y a su familia omite el concepto de integración, porque el trabajo realizado en el aula permite la construcción de un sujeto sano física, psicológica y socialmente. A pesar de las divergencias y convergencias en lo planteado en la investigación, lo que hay que tener claro es que la educación es un derecho de la persona, sin importar sus particularidades: los niños y niñas deben estar en las aulas aun con sus diferencias.

La inclusión no solo se piensa desde la función individual, sino que además la institución la proyecta a partir de las necesidades de la realidad en las que se hallan inmersos los estudiantes. El proponer estrategias que permitan la inclusión es, de alguna manera, transitar de un modelo de integración escolar (acogida del estudiante sin una pedagogía que permita su desarrollo y construcción personal) a otro modelo de educación inclusiva que responda a la diversidad en el reconocimiento ético del otro.

La construcción del sujeto de derecho es una forma de garantizar a niños y niñas el derecho a la educación, contribuyendo así a la responsabilidad social que tenemos como educadores. De acuerdo con el análisis de las experiencias sistematizadas halladas en el taller, cuyo objetivo fue movilizar el conocimiento acerca de las concepciones de sujeto, inclusión, derecho, deber, contexto social, papel del Estado, familia y sociedad, se concluye que de cuarenta estudiantes que escribieron su experiencia, once reflejan en sus escritos conceptos medianamente claros acerca de las categorías planteadas por la investigadoras. Aunque la institución promueve la inclusión en algunos de sus documentos, como el Manual de Convivencia, en la realidad podría construir sujeto desde otras miradas, mas no desde la inclusión.

Referencias

- Berdegúe, J., Ocampo, A. y Escobar, G. (2002). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía metodológica*. Bogotá: Fidamerica. Recuperado de http://www.fidamerica.org/fida_old/getdoc.php?docid=447
- Blanco, R. (2003). Definiciones de inclusión. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- Bonilla, D. (2004). Reconocimiento, educación e inclusión de las minorías culturales. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87389.html>
- Booth, T, Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Snow, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brito de Araújo, T. (2001). El concepto de inclusión desde la perspectiva de la educación en Salvador (Brasil). Recuperado de http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=137
- Clough y Corbett (Eds.) (2000). *Theories of inclusive education*. Londres: Paul Chapman.
- Colegio Monte Blanco (2007). La diversidad en la infancia: una mirada expedicionaria en la escuela. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (1993). Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial No. 41.013*. Bogotá.
- Da Ponte, P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros*. Lisboa: Universidad de Lisboa.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Flórez, R. y Tobón, R. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Höffe, O. (2000). *Derecho intercultural*. Madrid: Gedisa.
- Jara, Ó. (2002). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias (ponencia). Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Macassi, L. (2001). *Culturas juveniles, medios y ciudadanía*. Lima: A.C.S.
- Ministerio de Educación de Colombia (1998). Decreto 1122, por el cual se expiden normal para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimiento de educación formal del país y se dicán otras disposiciones. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-86201_archivo_pdf.pdf