



Artículo Original

La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín.

Juan Pablo Suárez Vallejo¹

● Resumen

El presente trabajo hace parte de un proyecto de investigación que pretendió la caracterización de experiencias de inclusión educativa orientadas a atender Necesidades Educativas Especiales - NEE - derivadas de discapacidad. Con él se espera ofrecer a las instituciones educativas, a los docentes, y los investigadores que se ocupan de la inclusión, un material que posibilite encontrar alternativas de atención a los estudiantes en situación de discapacidad, y que oriente acciones concretas para direccionar los programas de atención educativa a dicha población. Por tanto, se pretende mostrar un análisis documental en relación a las prácticas de inclusión, tratando de determinar si estas se corresponden a prácticas de inclusión de primera, segunda o tercera generación. Para ello se revisarán cinco experiencias de inclusión, tres de aula regular y dos de aula de apoyo. La idea es mostrar las tendencias más relevantes en este tipo de prácticas, sus potencialidades y limitaciones.

Palabras clave: Inclusión educativa, experiencias, necesidades educativas especiales, discapacidad.

¹ Docente del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Magister en educación de la universidad de Antioquia, Miembro del grupo SENDEROS y el grupo Historia de la práctica pedagógica. Con experiencia en formación de maestros a nivel de pregrado y posgrado. Correo electrónico juanpablo1282000@yahoo.es

Proyecto titulado: Sistematización de experiencias de inclusión en la ciudad de Medellín como producción de saber desde la práctica educativa aprobado por el CODEI del Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria. Con Acta N° 8 del 2 de octubre de 2013 y aun esta en desarrollo. Esta investigación es cofinanciada por la secretaria de educación de Medellín desde el programa de la UAI.

Es importante comprender que la noción de aula de apoyo en este contexto no es el de aula especializada, para la atención a estudiantes con NEE. Las maestras de esta condición cumplen la función de acompañar y apoyar a los docentes, estudiantes y familias para que el proceso escolar se desarrolle en el aula regular de la mejor manera posible.



Educational inclusion: an approach to the work of five teachers in Medellín

● Abstract

This work is a part of a research project which objective was to characterize the educative inclusion experiences aimed to meet Special Educational Needs –SEN- derived from disability. The idea is offering materials to educative institutions, teachers and researchers that can be useful to find alternatives of attention for students in disability situation and that guides specific actions to address the educational programs towards such group. Therefore, a documental analysis about inclusion practices is introduced, in an attempt to determine if they correspond to first, second or third generation inclusion practices. To do so, five inclusion experiences -three from regular classrooms and two about classroom support - are revised. The idea is, then, to show the most relevant tendencies in this sort of practices, their strengths and weaknesses.

Key words: Educational inclusion, experiences, special educational needs, disability.

A inclusão educativa: uma aproximação ao trabalho de cinco maestras da cidade de Medellín.

● Resumo

O presente trabalho faz parte de um projeto de investigação que pretendeu a caracterização de experiências de inclusão educativa orientadas a atender Necessidades Educativas Especiais - NEE - derivadas de incapacidade. Com ele se espera oferecer às instituições educativas, aos docentes, e os pesquisadores que se ocupam da inclusão, um material que possibilite encontrar alternativas de atendimento aos estudantes em situação de incapacidade, e que oriente ações concretas para direcionar os programas de atendimento educativo a dita população. Por tanto, pretende-se mostrar uma análise documentário em relação às práticas de inclusão, tratando de determinar se estas se correspondem a práticas de inclusão de primeira, segunda ou terceira geração. Para isso se revisarão 5 experiências de inclusão, três de sala de aula regular e duas de sala de aula de apoio. A ideia é mostrar as tendências mais relevantes neste tipo de práticas, suas potencialidades e limitações.

Palavras importantes: Inclusão educativa, Experiências, necessidades educativas especiais, Incapacidade.

● Introducción

Es importante señalar que en el contexto mundial la inclusión educativa de personas con discapacidad a las aulas regulares están pasando por tres niveles o generaciones de inclusión; el primero corresponde a esa propuesta que rompió con la segregación de los estudiantes, en la que la escuela era una para los chicos con discapacidad y otra para los "normales", todo un movimiento que dio lugar a la integración educativa, en la cual se buscaba que los estudiantes interactuaran, generando procesos de reconocimiento y respeto por la diferencia. Sin embargo, los avances en los procesos académicos de los chicos con NEE, derivadas de la discapacidad, eran mínimos. Esta situación implicó una revisión crítica, que dio lugar a la segunda generación denominada de inclusión, en la cual se desarrollan programas de apoyo en el aula para los estudiantes que presentaran alguna discapacidad intelectual o cognitiva. Dichos programas no liberaban a los estudiantes de sus etiquetas y segregación. Por tanto, en la actualidad se propone según Wehmeyer (2009, p.1) las prácticas de inclusión de tercera generación, las cuales prestan atención a

[...] promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades especiales, asegurando que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes, implementando intervenciones en toda la escuela que benefician a todos los estudiantes, tales como apoyos de comportamiento positivo; y a crear una visión de escuelas que incluyen a todos los estudiantes.

En este nivel de inclusión, los apoyos no están diferenciados hacia los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, sino que se plantean actividades en las cuales todos ellos puedan participar, se propone que la escuela ofrezca intervenciones generalizadas y que se propicie en los estudiantes la auto

determinación para aprovecharlas en beneficio de sus metas educativas. Esta perspectiva conlleva avanzar en comprender que las metas las tienen los estudiantes y no los maestros, que los maestros y los currículos requieren flexibilizarse para que los estudiantes vayan avanzando según su propio ritmo. En términos teóricos esto es un avance importante, en cuanto cada vez se muestra que los estudiantes, sin importar su situación, pueden tomar decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje; sin embargo, esto implica propiciar ambientes de confianza en los estudiantes para que ellos tomen sus decisiones sin temores ni presiones. Crear ambientes de confianza es la parte más compleja para las instituciones educativas, ya que ello implica hacer de éstas y los currículos mecanismos flexibles que permanentemente estimulen a los estudiantes a superar sus propios logros.

● Materiales y métodos

Partiendo de los tres niveles o generación de prácticas de inclusiones previamente señaladas, se buscó analizar cinco (5) experiencias de inclusión desarrolladas por maestras de la ciudad de Medellín. La selección de la experiencia se desarrolló mediante convocatoria a docentes y directivos docentes que quisieran escribir y publicar sus experiencias de inclusión; a la convocatoria se inscribieron inicialmente alrededor de veinticinco participantes, pero en el largo del proceso quedaron cinco docentes que escribieron su experiencia de inclusión.

Con este material y con la autorización de las participantes se plantea el análisis documental de las experiencias; en este proceso se logran identificar tres categorías a saber: la primera se centró en la relación entre las normativas educativas, las experiencias y los niveles de las prácticas de inclusión. La segunda, en las tensiones y los retos de las experiencias y la tercera, en las acciones concretas que pueden ser transferibles



tratando de establecer los niveles de las prácticas de inclusión que de dichas acciones se derivan. Por último, se presentarán las conclusiones de este análisis.

Las normativas educativas y las experiencias de inclusión.

Al revisar las experiencias, se encuentra que el proceso de inclusión en la ciudad, está vinculado a las normativas educativas del Estado colombiano. Así se evidencia en los siguientes apartados:

Para garantizar los procesos de inclusión social y educativa de la población con discapacidad y necesidad educativa especial, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en el párrafo segundo del artículo 46, ordena la reconversión de las instituciones de Educación Especial en un plazo no mayor a 6 años, lo cual fue ratificado por capítulo 3 del decreto 2082 de 1996 que especifica la ruta a seguir para dicho proceso. Con el ánimo de dar respuesta a esta necesidad de orden social y legal, la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín establece la fusión de las instituciones mediante la resolución 033 del 21 de Abril de 2003. (Experiencia II, 2013, p. 5).

Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación donde se afirma que la educación es una y para todos, otorgó un plazo hasta marzo de 2000 para que las entidades territoriales y las instituciones educativas organizaran el servicio a través de aulas de apoyo especializadas o Unidades de Atención Integral (UAI), de acuerdo al plan gradual de atención para la población en mención. Posteriormente el Decreto 2082 de 1996 “reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”, y donde se resalta en los aspectos generales que la educación de esta población hace parte del servicio público educativo, basada en los principios de integración educativa y social, desarrollo humano integral, oportunidad, equilibrio y soporte específico. (Experiencia IV, 2013, p. 3).

Lo estipulado en el Decreto 366 de 2009 por medio del cual “se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. (Experiencia I, 2013, p. 1)

Estas tres experiencias dan cuenta de la relación que tiene la inclusión educativa con la promulgación de la ley general de educación (Ley 115/1994); en ellas también se visibiliza que el proceso de la inclusión educativa podría ubicarse entre la primera y la segunda generación de inclusión educativa, en cuanto la necesidad de propiciar apoyos para los estudiantes con discapacidad o talentos. En otras palabras, las normativas referenciadas centran las prácticas en un tratamiento diferenciado y diferenciador que gira en relación a unas etiquetas.

Las tensiones y los retos de la inclusión desde las experiencias.

Las experiencias que se están analizando permiten ver las tensiones y retos de la inclusión en las dinámicas educativas, especialmente cuando se busca romper con esquemas culturales fuertemente consolidados, en los cuales la diversidad no tiene cabida. Así lo ilustran las siguientes declaraciones:

Vale resaltar que no ha sido una tarea sencilla; la oposición tanto de maestros como de padres de familia fue evidente. El primer año 39 maestros solicitan (y se les aprueba) traslado, haciendo además una protesta pública apoyada por padres de familia, durante dos días consecutivos; pero año tras año, la movilidad fue disminuyendo, de hecho desde el 2010 ningún maestro solicita traslado por razones de la inclusión educativa (Experiencia II, 2013, p. 2).

El trabajo con los docentes fue muy difícil en el principio porque remitían estudiantes con problemas comportamentales. Entonces el

acompañamiento inicial fue en capacitaciones para aprender y reaprender sobre diferentes aspectos, como los tipos de discapacidad, cuáles son las características, que hacer en el aula, los dispositivos de aprendizaje, los procesos de pensamiento y la detección en el aula. (Experiencia IV, 2013, p. 4)

En vista de los resultados positivos evidenciados con los estudiantes del grupo a mi cargo, compartí las estrategias con los demás docentes para que las incluyeran en su práctica de aula dado que en este grado se trabajaba por profesorado, sin embargo éstos veían con escepticismo las estrategias y por tanto se resistían a implementarlas (Experiencia I, 2013, p. 2).

Estos enunciados coinciden en señalar que la principal barrera para lograr implementar la inclusión educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad se ubica en los docentes, quienes se muestran prevenidos y escépticos, y se declaran no preparados para ello. Así las cosas, estas experiencias ratifican las conclusiones de varios investigadores del tema (Echeita Sarrionanda, 2010; Blanco, 2010; entre otros). A hora bien, en cuanto al nivel de las prácticas o generación de la inclusión, estas problemáticas hacen parte el proceso inicial, o sea, de las prácticas de integración educativa de estudiantes con discapacidad. En este plano, se ubican experiencias que propugnan por centrar su atención a poblaciones específicas. Para comprender este hecho, es importante revisar el siguiente texto:

La Institución Educativa (...), fue designada en sus inicios por la Secretaría de Educación de Medellín para atender población con discapacidad sensorial (sorda y ciega). En la actualidad se cuenta además, con estudiantes que presentan trastornos del desarrollo intelectual y población sin discapacidad que habita cerca de la institución educativa. Sin embargo, para efectos de esta sistematización me centraré en la población Sorda, por ser mi especialidad (Experiencia III, 2013, p.1).

En esta ocasión se evidencia que a pesar de cumplir con lo planteado por la normativa, la esencia de la inclusión se desdibuja. Y da la sensación de nostalgia por volver a la idea de escuela especial. En la que se continúe con las prácticas segregacionistas y diferenciadoras.

Esta tendencia, es defendida y criticada tanto por padres como por docentes. Por tanto es importante que se revisen las dos posiciones. Para ello se plantea iniciar con los que no consideran posible que las personas con discapacidad cognitiva y sensorial puedan participar armónicamente en espacios educativos en los que les implique compartir con pares que no presentan las mismas condiciones. Su temor radia en dos aspectos concretos: uno, se teme que sean discriminados, segregados y maltratados por sus pares y dos, consideran que estos niños y jóvenes no pueden aprender lo que los otros. En relación a la interacción entre los pares es importante retomar la siguiente descripción:

Si bien en la vida institucional ha existido vinculación de personas con discapacidad, era común evidenciar que algunos estudiantes y algunas familias de aquellos que no la tenían, los irrespetaban, los rechazaban, se mostraban intolerantes ante cualquier situación en la que éstos estuvieran involucrados, no reconocían sus esfuerzos para responder a las exigencias de los profesores o permanecer en la I.E., y mucho menos los esfuerzos de sus familias para incluirlos en la sociedad. Este tipo de actitudes fue lo que dio lugar y origen a mi experiencia (Experiencia IV, 2013, p.4).

Esta experiencia, sirve para justificar por qué algunos maestros de las instituciones educativas y en especial los padres de niños, niñas y jóvenes con discapacidad no acepten la inclusión. Sin embargo, es precisamente esta situación la que lleva a otros docentes a apostar por la inclusión, en tanto ven en ella una posibilidad para mostrar las potencialidades de los estudiantes con discapacidad y garantizar su derecho a la educación. Por ello se arriesgan a



explorar, a inventar a crear condiciones para que todos y todas puedan reconocer que dentro de la diferencia pueden participar y desempeñarse de manera armónica en el ámbito social y educativo.

La tarea, de antemano, es compleja, pero cuando los maestros se acercan decididos a trabajar de la mano de los padres de estos niños, abren una puerta de esperanza que los lleva a reafirmar que la inclusión tiene sentido y luchan por mostrarles a los escépticos que sus hijos si pueden y deben estar en las instituciones educativas compartiendo con todos los niños y niñas. Esta fase de compromiso, entre maestros y padres de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, permite la configuración del **segundo nivel o generación de inclusión**; en él, se empiezan a ofrecer apoyos especializados para estos estudiantes que presentan unas particularidades previamente identificadas, y que se derivan de la discapacidad. Apoyos que se puedan ofrecer en el contexto del aula integrada, en cuanto lo importante allí es que el estudiante permanezca en al aula con compañeros que no presentan “ninguna dificultad”.

El proceso de articular apoyos para los estudiantes con NEE demanda espacios de sensibilización y capacitación de la comunidad educativa; así se evidencia en las experiencias de inclusión educativa que se están analizando. A continuación se presentan dos casos institucionales, en los que se describe cómo se inició el proceso:

La pregunta era entonces, ¿cómo dar respuesta efectiva a la diversidad en el marco de la inclusión, con grupos conformados por 40 y 45 estudiantes? [...] Los educadores manifestaban dificultad para responder a la diversidad dentro del aula, argumentando falta de capacitación en estrategias metodológicas tanto para la introducción de conocimientos como para la evaluación de los mismos; dentro del aula convergían (y aún convergen) estudiantes con alto desempeño cognitivo pero que por sus dificultades motrices (derivadas, por ejemplo, de una parálisis cerebral) no alcanzaban a realizar registros escritos;

estudiantes que teniendo muchas habilidades corporales, presentaban bajos niveles cognitivos (deficiencia cognitiva, por ejemplo); estudiantes con altas competencias a nivel comunicativo en su expresión oral, pero altamente desinteresados por el proceso lecto-escrito en código convencional; estudiantes que frecuentemente realizaban ajustes posturales moviéndose y retorciéndose en su lugar de trabajo pero no desatentos ni desmotivados; estudiantes con altos potenciales a nivel de pensamiento lógico matemático pero con respuestas inconsecuentes en las evaluaciones cotidianas; estudiantes tímidos y retraídos que a pesar del acercamiento del educador, no alcanzaban los mínimos niveles de participación activa,.... estudiantes que en definitiva no estaban respondiendo a lo presupuestado precisamente por la falta de estrategias que respondieran a la singularidad de ser y desarrollarse (Experiencia II, 2013, p.5-6).

Esta experiencia presenta el proceso para favorecer la convivencia de las personas con discapacidad y la valoración de sus potencialidades en una Institución educativa de Medellín. Las principales estrategias utilizadas fueron 3 videos, donde los protagonistas son padres, docentes y estudiantes de la comunidad educativa, compartiendo sus realidades dentro de la Institución y la familia. En los videos se pueden visualizar las capacidades y habilidades de los estudiantes y el compromiso de las familias para lograrlas (Experiencia IV, 2013, pág.1).

En estos párrafos, se visualiza el reto que implica iniciar un proceso de inclusión educativa, el primero permite rescatar la pregunta que los maestros del sector oficial se formulan cada vez que se les cuestiona acerca de la inclusión educativa; también pretende dar cuenta de una caracterización de los estudiantes, en la cual se identifica la diversidad en el aula, y los diferentes estilos de aprendizaje, a la vez que reconoce que los docentes requieren ser acompañados con herramientas teóricas y metodológicas para asumir el reto.

En la segunda experiencia la apuesta está centrada en generar condiciones básicas para que toda la comunidad educativa se haga consciente del proceso que viven los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, mostrando las capacidades y habilidades de estos. Este ejercicio se convierte en un dispositivo de sensibilización y motivador para todos los miembros de esta comunidad.

Ambas experiencias surgen de las denominadas aulas de apoyo, un componente vital en las instituciones educativas, en cuanto se convierte en el dinamizador y generador de recursos para acompañar los procesos de inclusión en las instituciones educativas. Cada una aporta elementos que pueden ser replicados como estrategia para propiciar procesos de inclusión educativa; en su esencia ambas se ubican en el segundo nivel de inclusión, pero a la vez esbozan bases para incursionar al tercer nivel. Una de esas bases es su carácter institucional, en tanto ampliaron el espectro de la inclusión al punto de llevar sus acciones por fuera del aula de apoyo, involucrando a la comunidad educativa.

De otro lado, en cuanto a las experiencias de aula, estas describen el trabajo realizado por una docente con su el grupo de estudiantes; en ellas se pretende de igual forma describir como iniciaron el proceso de inclusión educativa, tal como se muestra a continuación:

[...] Con un diálogo de sensibilización a los estudiantes sobre el respeto a los demás, la aceptación de las diferencias y la sana acogida. De esta conversación retomé unas palabras claves que reflejaban el sentir de los niños y las niñas y con estas escribí -un- poema. [...] Al recitar el poema a los niños y niñas, éstos identificaron que había surgido de la conversación acerca del respeto por la diferencia, lo que los motivó significativamente. Entonces, lo reflexionaron, lo representaron y lo memorizaron posibilitándoles así la oportunidad de reconocer que todos somos diferentes en nuestros

gustos, razas, apariencia, personalidad, fortalezas, dificultades, intereses, formas y tiempos para aprender, entre otros, y que eso no es malo, por el contrario nos enriquece a todos y todas. Este poema marcó el inicio de mi experiencia en este grupo, la cual buscaba propiciar un ambiente de aula seguro y acogedor para todos los niños y las niñas así como múltiples formas de participación y acción, según las potencialidades de cada miembro del grupo (Experiencial, 2013, págs. 4-5).

Al adentrarnos al contexto de aula, [...] se encuentran 2 niños diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA/H) y retardo en el desarrollo, hechos que me llevaron a replantear y a re-pensar mi práctica pedagógica; de esta reflexión me surge la siguiente pregunta: ¿Qué hacer para que los niños, las niñas y sus familias, respeten, valoren, acepten, conozcan y comprendan las diferencias en los ritmos y estilos de aprendizaje y se pueda aprender de ello? (ExperienciaV, 2013, pág. 3).

En esta ocasión, dos maestras de aula coinciden en mostrar que su práctica inicia al reconocer la diversidad del grupo; la primera narra un ejercicio de reflexión en el que los propios estudiantes participan, demostrando que ellos comprenden y aportan en cuanto a la realidad de la diversidad en el aula. La inclusión en estas docentes nace de su actitud protectora frente a los estudiantes. Encuentran que la diversidad del aula les permite desarrollar su creatividad, lo cual se explicita en la elaboración de un poema. O activa la reflexión pedagógica, para preguntarse y buscar caminos que posibiliten hacer de la diversidad una oportunidad de construcción permanente para el docente y los estudiantes. Lo interesante de estas dos experiencias radica en que las protagonistas declaran no estar capacitadas para la inclusión, que lo que ellas realizan lo hacen desde el amor que le tiene a los niños.



Acciones concretas de las experiencias y los niveles o generaciones de la práctica de inclusión.

Ahora es pertinente analizar cuáles son las acciones concretas desarrolladas en estas experiencias, para así, determinar con mayor precisión el nivel de desarrollo de la inclusión educativa. Para ello se presentan a continuación dos fragmentos que ilustran el trabajo realizado por dos de las docentes de aula, la primera explica:

[...]mi experiencia consiste en la creación de roles u oficios que asigno a mis estudiantes dentro del aula de clase. Para definir dichos roles tengo en cuenta el proyecto de ciudad, los proyectos de la institución, lo que se vive o necesita dentro del aula, y cada situación que puede mediar el aprendizaje de los estudiantes. Es así como he organizado el aula por rincones y he creado los roles de acuerdo al número de estudiantes asegurándome de que cada estudiante tenga uno asignado. Una condición de cada estudiantes es que todo lo que hagan desde dicho rol lo escriban en una libreta, motivando en ellos la lectura y escritura. Quiénes aún no han logrado dominio del código lecto-escritor, pueden utilizar otras formas como dibujos o gráficos y posteriormente yo los acompaño en la confrontación aportando cómo se escribe con el código convencional. Los rincones en el aula hacen de este espacio un lugar interactivo, son rincones el conocimiento que promueve el cuidado del planeta, la sana convivencia, el respeto por la diversidad, entre otros y cuya base para la decoración es el material reciclado. En consecuencia, en mi aula de clase se encuentran los siguientes rincones de lectura del Amor y la Alegría; Hospital de Valores, Rincón del amor, Buzón de sugerencia (Experiencia V, 2013, p.6-7).

En esta experiencia se observa con claridad la metodología de trabajo basada en centros de interés, a modo de las ludotecas, que la profesora nombra de forma simple como rincones; esta

estrategia de trabajo le permite hacer del aula un espacio interactivo, y propiciador de la necesidad de explorar la escritura como un ejercicio para reportar sus actividades en el rincón que les fue asignado. Es de resaltar que la profesora comprende la escritura de manera amplia, permitiéndole apoyar el proceso de forma diferenciada, sin segregar a los estudiantes. En este sentido, esta aula muestra un camino para ir trascendiendo de la integración a prácticas de inclusión de tercera generación, en tanto, aquí no se presentan ayudas particularizadas, basadas en etiquetas, todos participan reconociendo que en su proceso hay diferencias particulares que ratifican la imposibilidad de no homogeneizar los ritmos de aprendizaje.

En cuanto a la segunda experiencia de aula la docente relata que:

Mientras esperaba que los padres hicieran el debido proceso recomendado por la Unidad de atención Integral (UAI) y obtuviera los resultados del neurólogo, continuaba desarrollando actividades que favorecían la interacción, participación y el aprendizaje de los niños y las niñas, [...]Fue así que con la puesta en marcha de las diferentes actividades pude observar que generaron cambios positivos por ejemplo: Juliana, una niña que presentaba torpeza en sus movimientos, con frecuencia perdía el equilibrio y a la hora de la alimentación se le caía la comida, se mostraba ansiosa, insegura, y lloraba fácilmente, entonces a través del acompañamiento y la estimulación con la palabra afectuosa [...] y brindando variedad de actividades en educación física en las que hacía ejercicios de estiramiento, desplazamiento adelante y atrás, siguiendo una línea, caminata y trote con acompañamiento, así como ejercicios de bicicleta en colchoneta, recordándole la postura derecha entre otros, logró controlar sus movimientos al punto que ya no era necesario acompañarla al baño, y poco a poco fue comiendo solita. De otro lado, con Paulina, una niña, tierna con una hermosa sonrisa, quien se mostraba tímida

e insegura para interactuar con sus compañeros porque se le dificultaba pronunciar bien y por ende hacerse entender; interfiriendo en su socialización, buscando estar con su amiga Juliana con quién se mantenía y se entendía, entonces valiéndome de esa amistad [...] decidí asignarle como madrina una niña con la cual tenía empatía, y de este modo las tres se fueron involucrando con otros compañeros con quienes compartían juegos y de esta manera ella fue adquiriendo seguridad; otro aspecto que le ayudó fue el hecho de propiciarle espacios de interacción grupal con niños y niñas que la motivaban a participar en los diferentes actos, donde debía expresarse, para lo cual, le delegué la responsabilidad de aprenderse una frase, brindándole seguridad y acompañamiento, practicando en casa y en la escuela con la ayuda también de sus compañeras. La niña al participar y ser aplaudida por todos, se sintió feliz por el estímulo y empezó a expresarse con más seguridad en el salón y en los descansos con otros niños sin importarle que algunos le dijeran que no le entendían (Experiencial, 2013, págs. 7-8).

En el trabajo presentado por esta docente, es importante resaltar varias acciones que se convierten en principios básicos para la inclusión. De un lado, la articulación con los padres; de otro, reconocer que se tiene en el aula estudiantes que presentan alguna dificultad mayor, para ciertas acciones y a partir de los contenidos y áreas de enseñanza, como también con la ayuda consiente por parte del mismo grupo de estudiantes, propiciar actividades y estrategias para ir superando las dificultades y en especial para generar confianza en aquellos estudiantes que por su dificultad quedarían marginados del proceso educativo y social que se requiere en la escuela.

El hacer partícipe a todos los estudiantes del proceso educativo propio y el de sus pares, mediante la estrategia de involucrar a quienes muestran mayores destrezas y habilidades en el proceso de otros que se les dificulta realizar algunas acciones, posibilita ir creando ambientes libres de

discriminación en los que todos y todas pueden participar activamente del proceso educativo. En este sentido, esta experiencia pretende hacer del aula un espacio de inclusión de tercera generación, pues, al reconocer las diferencias se plantean acciones para que la diversidad permita orientar las actividades del aula en favor de todos, al punto que aprendan juntos no sólo los conocimientos académicos, sino los sociales, haciendo de los estudiantes y la maestra sujetos solidarios y respetuosos de la diferencia.

De otro lado, y en coherencia con el análisis de las acciones concretas desarrolladas es necesario revisar el trabajo de las dos experiencias de orden institucional, para establecer los niveles de inclusión en el cual se encuentran. La primera de ella presenta las siguientes acciones:

Elaboré un primer video, que titulé “Políticas y Prácticas Inclusivas en la Institución Educativa Maestro Pedro Nel Gómez”. [...] Este video lo realicé cuidando que tuviera relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) cuando en la misión reza que la I.E tiene “Un proyecto educativo incluyente con formación integral en los niveles de educación Preescolar, Básica y Media académica”. Una vez estuvo listo el video lo compartí con los docentes y padres de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. El video mostraba a los niños en las actividades cotidianas del aula. [...] Los docentes hacían comentarios como: “vea que tan de buenas, ese día si estaba trabajando la (el) niña (o)”, “mire que la inclusión si se da, que después no digan que no hay inclusión”, “estamos cumpliendo con lo que la ley dice”, “si se puede trabajar con ellos dedicándoles tiempo”, “se están dando pasitos para la inclusión”. Los padres dijeron: “tan rico que están haciendo lo mismo y no están por ahí solos”, “esto vale la pena mostrárselo a todos los profes para que vean que si se puede trabajar algunas cosas con ellos.” (Experiencia IV, 2013, p. 10).



Realicé el segundo video “Yo Puedo y Tú”, donde el protagonista era Pablo, uno de los estudiantes con discapacidad motora al que le faltan sus manos. [...] En el primer registro que hice de Pablo en clase estaban trabajando sobre escala de valores (cuando se ve el video es un dato muy importante, porque el valor que tiene en primer lugar es la perseverancia). [...] recogí en el video muestras de cómo Pablo participa en todas las actividades de la escuela, escribiendo, pintando, jugando, empacando su material de trabajo. Así mismo en las actividades de la casa, cambiándose el uniforme, comiendo, cepillándose los dientes, jugando Play, jugando en el computador, etc. Después de editar el video se lo entregue a la familia para que lo vieran y lo aprobaran. La madre me contó que toda la familia lloró emocionada viéndolo y que estaban de acuerdo en que se compartiera con docentes, estudiantes y padres de familia. [...] “Yo veía el niño y me preguntaba ¿cómo escribirá?, pero después de ver este video quedo encantado porque no solo vi cómo escribe sino también como hace muchas otras cosas y es sorprendente” (Gabriel. Profesor de secundaria). “Yo pensaba que la situación de mi hijo era muy grave y después de ver este video estoy segura que mi hijo puede salir a delante con el acompañamiento de todos.” (Lucía. Madre de un estudiante con discapacidad) (Experiencia IV, 2013, p. 11).

Estos apartes evidencian un proyecto de sensibilización frente a la inclusión; muestra prácticas pedagógicas en las que los estudiantes con discapacidad participan de las actividades de clase que se han preparado para todos los estudiantes y, además, muestra a los demás maestros de la institución que si es posible realizar actividades en las que todos participen siempre que se tenga en cuenta las potencialidades de los estudiantes. En cuanto al nivel de inclusión, si se tiene en cuenta que desde el PEI se asume la inclusión, se desarrollan prácticas pedagógicas en las que resalta las capacidades en vez de las deficiencias, y algunos maestros logran adecuar sus planes de estudio para que todos puedan

participar de las actividades. Se podría decir que esta experiencia tiende al tercer nivel de inclusión, sin embargo, lo más preciso es reconocer que en ella se perciben elementos de los tres niveles: en algunos docentes la experiencia es de primer nivel integración, para otros, están en el segundo nivel, es decir, consideran que se requieren apoyos y atención diferenciada; para unos pocos las adecuaciones se plantean para que todos puedan participar reconociendo las diferencias.

Ahora bien, revisemos la segunda experiencia institucional, en cuanto a las acciones realizadas; para ello se presentan los siguientes apartados:

La experiencia parte de la necesidad de generar una propuesta de evaluación psicopedagógica que asista al profesorado, le asesore, y le apoye en el conocimiento del uno a uno de sus estudiantes, de su modo particular de acercarse al conocimiento, de sus necesidades individuales, de sus motivaciones e intereses. [...] Se construyen entonces los instrumentos que nos permiten observar de manera unificada al estudiante, en todas sus dimensiones, competencias, estilos de aprendizaje, inteligencias dominantes, pero también en su entorno socio-familiar, implicando a la vez una auto-observación del desempeño docente en su función e orientador educativo, como un medio para modificar, adaptar o diversificar su actuación pedagógica. [...] se capacitó a los maestros en su aplicación y derivación de conclusiones a partir de ellos, aclarando que estos instrumentos se aplicaban exclusivamente a estudiantes que presentaban dificultades académicas o comportamentales; cuando el caso resultaba complejo, se remitían al aula de apoyo para una valoración más exhaustiva, generando un informe pedagógico que interpreta el análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos, ofrece un diagnóstico pedagógico, identifica las necesidades educativas, establece las estrategias de intervención dentro del aula, genera recomendaciones, y remisiones a especialistas (Experiencia II, 2013, p. 9-10).

Se re-elaboraron las mallas curriculares de todas las áreas [...] a tono con la educación por competencias y las tendencias inclusivas que exigen plantear la competencia como saber y saber hacer contemplando los conocimientos conceptual o declarativo (referido a conceptos), procedimental (referido a procesos cognitivos que permiten la construcción del conocimiento) y actitudinal (referido a la puesta en escena o contexto de los conocimientos alcanzados), para cada uno de los cuales se plantean los indicadores de desempeño velando porque recojan a la totalidad de la población objeto sin exclusión alguna. Este producto se logra como efecto del encuentro del aula de apoyo con los docentes de área de la básica primaria, la básica secundaria y la media, a fin de garantizar no solo la continuidad del proceso académico sino también la unidad de criterios, de enseñanza, aprendizaje y valoración de los procesos académicos en las dos secciones. Las herramientas de flexibilidad curricular se incluyeron en el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de Estudiantes lo que garantiza su reglamentación y obligatorio cumplimiento, incrementando las demandas de docentes para procesos de asesoría individual. Por la renovación permanente de docentes y directivos docentes, se mantiene tanto el proceso de inducción y re-inducción como el de capacitación permanente a docentes y directivos docentes (Experiencia II, 2013, p.14).

En la presente descripción, se logra evidenciar un proceso diseñado a partir de los postulados teóricos de la inclusión educativa tiene en cuenta el proceso para la transformación institucional partiendo de la formación y acompañamiento a los docentes para elaborar diagnósticos de aula que les permitiera avanzar hasta la adecuación curricular y así poder responder a la diversidad que se vive en la institución. En este sentido esta experiencia es la que más se aproxima una práctica de tercer nivel de inclusión, en tanto es toda la institución funcionando en torno a generar condiciones para que todos los estudiantes

participen activamente del proceso educativo, respondiendo a los estándares planteados por el sistema.

● A modo de conclusión.

En primer lugar, reconocer que las prácticas de inclusión ha tenido en la normatividad una condición de posibilidad. En cuanto a las tres generaciones de inclusión estas experiencias se pueden relacionar de la siguiente forma:

La experiencia III, se encuentra entre la integración y la educación especializada.

Las experiencias I y V en tanto experiencia de aula, dan cuenta de prácticas pedagógicas que utilizan estrategias colaborativas para propiciar la participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, superando el planteamiento de actividades diferenciales según la situación de los estudiantes. En este sentido estas prácticas se ubicarían en la tercera generación de la inclusión, pero al quedarse restringidas al trabajo de aula de las maestras, se ubican en prácticas de inclusión de segunda generación. En cuanto, las experiencias de aula, surgen de las iniciativas solitarias de las maestras que las desarrollan, casi en contra corriente del resto de los colegas e incluso de algunos directivos.

Por tanto estas prácticas en términos generales si bien apuestan por desarrollar procesos de inclusión que trasciendan la integración entendida como socialización de los estudiantes con NEE derivadas de una discapacidad con los chicos que no la presentan y/o la organización de actividades diferenciadas según la discapacidad, no logran trascender a prácticas de tercera generación, ya que su desarrollo queda restringido al aula y al docente que las implementa. Esta precisión advierte que el tercer nivel de las prácticas de inclusión involucra a toda la institución educativa.



Así las cosas, hasta tanto las instituciones educativas no logren conformarse en comunidades de aprendizaje para brindar apoyos educativos que superen los etiquetamientos derivados de la discapacidad, es muy difícil lograr prácticas inclusivas de tercera generación (Wehmeyer, 2009). En coherencia con ésta afirmación, y retomando a Flecha (2011), y Marchesi (2014), es pertinente señalar que estas prácticas requieren ser asumidas por toda la comunidad educativa a modo de configurar una comunidad de aprendizaje que permita dinamizar el proceso educativo de los docentes, los estudiantes, la familia, las organizaciones sociales y comunitarias.

En cuanto las experiencias II y IV, que son de orden institucional se puede vislumbrar de un lado, que la experiencia IV da cuenta del entrecruzamiento de los tres niveles de inclusión, pero en términos generales prima el primer nivel de inclusión, es decir, el de integración; en tanto la estrategia de trabajo presentada muestra un ejercicio de sensibilización hacia los docentes, los estudiantes y las familias; sin embargo, la estrategia también da cuenta de una comprensión de la discapacidad desde el enfoque de capacidades, poniendo a los sujetos en lugar de actores activos, con la capacidad de asumir desde ellos mismos el reto que la educación y la escuela les impone. En cuanto los relatos se encuentra que la institución transita con unos docentes por la integración, con otros por procesos de apoyo diferenciado y unos pocos en prácticas propiamente de tercera generación.

De otro lado, en la experiencia II, se percibe un trabajo, estructurado y sistemático que pretende hacer de toda la institución educativa una estrategia de trabajo que permita la inclusión activa de todos y cada uno de los participantes, maestros y estudiantes, con la intención de alcanzar una práctica institucional de tercera generación.

Por último, este análisis permite formular las siguientes preguntas: ¿Cómo apoyar a las

instituciones educativas que han avanzado para que continúen haciéndolo teniendo en cuenta que los recursos financieros cada vez son más escasos? ¿Cómo hacer de las experiencias de aula experiencias institucionales cuando la inclusión aun no es un asunto de todos los docentes?

● Referencias

Blanco, R. (2010). Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina. *Memorias VII^{as} Jornadas De Cooperación Con Ibero América Sobre Educación Especial E Inclusión Educativa. M.E.-Riinee. París: Ediciones Unesco. Madrid, España, 8 Al 12.*

Echeita Sarrionanda, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la inclusión educativa. Barreras para el acceso, la permanencia y el aprendizaje en educación secundaria. *Memorias VII^{as} jornadas de Cooperación con Iberoamerica sobre educación especial e inclusión educativa. M.E. - Riinee. Paris.*

Experiencial. (octubre-diciembre de 2013). Experiencia de aula I. (R. E. Miranda Figueroa, & J. P. Suárez Vallejo, Entrevistadores).

ExperiencialII. (septiembre-diciembre de 2013). Experiencia institucional. (R. E. Miranda, & J. P. Suárez, Entrevistadores).

ExperiencialIII. (septiembre-diciembre de 2013). Experiencias de aula regular III. (R. E. Miranda Figueroa, & J. P. Suárez Vallejo, Entrevistadores).

ExperiencialIV. (septiembre -diciembre de 2013). Experiencia institucional. (R. E. Miranda Figueroa, & J. P. Suárez Vallejo, Entrevistadores).

ExperiencialV. (septiembre- diciembre de 2013). Experiencia de aula regular III. (R. E. Miranda Figueroa, & J. P. Suárez Vallejo, Entrevistadores).



Flecha, R. (2010). Actuaciones educativas de éxito y comunidades de aprendizaje. *En U. y España, VII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial E Inclusión educativa* (pág. 218). Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 76-98.

Marchesi, Á. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En Á. Marchesi, & R. y. Blanco, *Avances*

y desafíos de la educación inclusiva (págs. 37-46). Madrid: OIE.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación, 349*. Mayo-agosto 2009, pp. 45-67.