

**NUDOS, LAZADAS Y TIRANTES.
PENSAR LA INCLUSIÓN EN CLAVE DE TENSION**

ELIZABETH SARA ELIANA SÁNCHEZ CÁCERES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN ESTUDIOS EN INFANCIA
"Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Universidad de Antioquia"
LINEA DE INCLUSIONES Y EXCLUSIONES
BOGOTA D.C.
2017**

**NUDOS, LAZADAS Y TIRANTES.
PENSAR LA INCLUSIÓN EN CLAVE DE TENSION**

Elizabeth Sara Eliana Sánchez Cáceres

Tesis para optar al título de
Magister en Estudios en Infancia

Alexandra Arias Pinzón

Directora

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN ESTUDIOS EN INFANCIA
"Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Universidad de Antioquia"
LINEA DE INCLUSIONES Y EXCLUSIONES
BOGOTA D.C.
2017**

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL TUTOR (A)

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

Dedicatoria

A aquel que es poderoso para hacer
las cosas mucho más abundantemente
de lo que pedimos o entendemos,
según el poder que actúa en nosotros.

Al hombre que compartió conmigo este sueño.

A los anónimos que con su presencia
inspiraron esta investigación.

Alla mia gioia che ancora aspetto.

Agradecimientos

Dar las gracias es mirar alrededor y darme cuenta que nunca estuve sola.

En estas breves líneas quiero expresar mis más profunda gratitud a:

Mi esposo y compañero, quien con gran paciencia y entrega escucho cada palabra de aquello que cada día me sorprendía y me apasionaba.

Mi familia. Mi mamá que partió demasiado rápido como para ver este momento. Mi papá que me sirve de eterno faro de quien aprendí el respeto por la escuela y quienes la habitan. Mis hermanos y mis cuñados que con sus palabras de ánimo y la “pedagogía del amor” me alentaban a terminar este desafío, gracias a ustedes por hacer una escuela posible. Samuel, muestra perenne del amor de Dios.


Tadi y Carito, esto realmente no hubiera sido posible sin estas compañeras de aventura, gracias por no dejar caer los brazos aun en los momentos más oscuros. Dios no nos dejó avergonzadas.

Carolina Soler, Magnolia Pérez y Adriana Mendoza que le dan rostro a la Universidad Pedagógica Nacional.

Alexandra Arias, gracias por estar siempre al lado del cañón, gracias por servirme de espejo, gracias por contener las crisis que significó investigar, gracias por desarmarme.

Freddy, Adriana, Lina, Consuelo, Norma quienes prestaron sus voces para construir con ellas un nudo que teje la inclusión; a los chicos de sexto por contarme su vivencia en este nudo.

A los niños y niñas que todos los días me hacen orientadora.


 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR02001B	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Nudos, lazadas y tirantes. Pensar la inclusión en clave de tensión
Autor(es)	Sánchez Cáceres, Elizabeth Sara Ellana
Director	Alexandra Arias Pinzón
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. P1
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	INCLUSIÓN, DISCAPACIDAD, ESCUELA, TENSIÓN

2. Descripción
<p>Esta investigación surge a partir de la pregunta por el lugar de los niños y las niñas con discapacidad en la escuela, buscando encontrar las tensiones que se producen al interior de esta a propósito de los procesos de inclusión.</p> <p>Realiza un reconocimiento de lo que se ha investigado y desarrollado en torno a los procesos de inclusión, centrando la atención en los conceptos de discapacidad, educación incluyente y escuela; así como una conceptualización del asunto de las tensiones</p> <p>En esta investigación se visibilizan y analizan las tensiones entre lo que se propone de manera general en las políticas de inclusión y la forma en la que se vive esto dentro de las realidades de los contextos escolares, donde se vivencia, ubicando la discusión en las aulas y en las voces de los actores escolares que la viven cotidianamente llevándola a una comprensión que abarque la institución educativa y en ella a sus protagonistas</p>

3. Fuentes
<p>Ainscow, M., & Booth, T. (2000), Ariés, P. (1986), Bonilla, C. Rodríguez; P (2000), Bustos, O. & otros (2015). Congreso de Colombia. (1991), (1994), (2009), (2013), Damm, X., & otros (2011). Demause, LI. (1982), Diker, G. (2003), Gimeno, J. & otros (2010). Ministerio de Educación Nacional (1996), (2008), (2009), (2012). Monarca H. (2015), Palacios, A. (2008). Pérez, A. I. (2004). Rodríguez, C. (2012), Rojas, S. (2011), Saldamiga. (2003), Skilar C. (2002), (2005), (2008), (2010), Stake R.E. (1999), Tobón, A. (2014), ONU. (2006), UNESCO. (2005), (2008), (2000).</p>

4. Contenidos
Planteamiento del problema y pregunta de investigación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR02001B	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Rastreo de antecedentes y construcción del marco teórico:

La discapacidad a partir de las Ideas del modelo social

Persona con discapacidad

Pensar la infancia con discapacidad –niños y niñas con discapacidad-

Discapacidad, Infancia y educación Incluyente

La escuela un lugar de posibilidad

Tensiones

Discapacidad: Binomio enfermedad-límite, Entre la imagen del otro y la presencia que interpela

Inclusión: El currículo, la flexibilización y otros demonios, la flexibilización, la evaluación, la con-vivencia, la realidad y la inclusión en la práctica, ¿Hasta dónde la inclusión?, el cómo sí de la inclusión, la inclusión no está hecha, hay que hacerla, repensar el proceso, redes y equipos, la discriminación y sus efectos, el miedo

Escuela: El lugar de la escuela

Emergentes: relaciones, tiempos, tránsitos, política vs práctica, la escuela no se prepara, posicionar el tema, la SED como barrera.

Conclusiones


5. Metodología

Esta es una investigación de orden cualitativo pues se acerca a la realidad en su contexto natural interpretándola de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, el diseño metodológico que se implementó fue un estudio de caso ya que permite explorar de forma más aguda y así lograr un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permitió que emergieran las tensiones en la escuela a propósito de la inclusión de niños y niñas con discapacidad; para la recolección de información se desarrolló un grupo focal con estudiantes de grado sexto y se realizaron entrevistas semi estructuradas a docentes y directivos docentes del Colegio Técnico Distrital Paulo Freire, en donde se dio lugar a las voces que ponen en manifiesto las tensiones que experimentan.

6. Conclusiones

La inclusión está hecha por personas y para personas por lo tanto el papel que juega lo humano, y la disposición es fundamental. Estar dispuestos a la apertura, a la voz del otro, a sus necesidades; darle un lugar en la escuela a las demandas de quienes lo habitan es analizar la inclusión.

Las tensiones analizadas se corresponden, y configuran redes de significado, que sostiene en el colegio Paulo Freire, el proceso de inclusión escolar de niños y niñas en condición de discapacidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR02001B	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

La tensión es un elemento esencial para la escuela, para la Inclusión pues otorga movimiento; permite detenerse y avanzar. Sin la tensión la escuela sería estática.

La forma de entender la escuela hará o no la apertura para todos, una escuela entendida como el lugar se saber, no permitirá un lugar para aquellos que considera no aprenden.

El asunto curricular de la Inclusión, tensiona la escuela; el currículo atraviesa la escuela, la constituye, la ordena; entonces cuando es necesario adecuar el currículo es necesario pensar otra escuela, y esto es decididamente una propósito complejo. La amplitud de lo curricular, es todavía un desafío para la Investigación y la Investigadora; la necesidad de Indagar con mayor vehemencia en él y sus implicaciones para la Inclusión de la discapacidad, en un asunto de justicia curricular.

El papel que juega la convivencia en fundamental, pues generar espacios para las relaciones en un ambiente de respeto por el otro, es el centro en el cual gravita la Inclusión.

La Inclusión tiene todo de relacional, estar dispuesto, dejarse tocar, desear conocer al otro, son elementos necesarios para decir que hemos incluido, pasar de la apertura a la acogida, transita por lo humano.

La fuerza que tiene el asunto relacional, el tiempo y los tránsitos como factores que determinan las posibilidades de la Inclusión, trascendió y su ubico como referente de esta Investigación, entender que la Inclusiones principalmente un asunto relacional y humano, que efectivamente transita lo humano y va más allá de las políticas y lineamientos, las aperturas y la disposiciones juegan un papel determinante para el proceso de Inclusión.

Elaborado por:	Elizabeth Sara Eliana Sánchez Cáceres
Revisado por:	Alexandra Arias Pinzón

Fecha de elaboración del Resumen:	14	04	2017
--	----	----	------

Tabla de Contenidos

Introducción.....	12
A manera de presentación.....	14
Investigar es perderse	14
Pensar un objeto de investigación	14
Pregunta de investigación	20
Objetivos	20
General	20
Específicos	21
Antecedentes de investigación	21
Contexto	28
El caso Paulo Freire	28
Marco teórico	31
La discapacidad a partir de las ideas del modelo social	31
Persona con discapacidad	37
Pensar la infancia con discapacidad.....	39
Discapacidad, infancia y educación incluyente	44
La escuela un lugar de posibilidad	52
Tensiones	54
Diseño metodológico	55
Enfoque de investigación	55
Estudio de caso	58
Estrategias metodológicas de recolección de información	59
Entrevista individual semiestructurada	60
Grupo focal	61
Categorización y análisis	62
Tensiones	66
Discapacidad	68
Binomio enfermedad-limite	68
Entre la imagen del otro y la presencia que interpela	70
Inclusión	73
El currículo, la flexibilización y otros demonios	73
La flexibilización	75
La evaluación	76
La con-vivencia	79
La realidad y la inclusión en la práctica	81
¿Hasta dónde la inclusión?	83

El cómo sí de la inclusión	84
La inclusión no está hecha, hay que hacerla	86
Repensar el proceso	87
Redes y equipos	89
La discriminación y sus efectos	90
El miedo	92
Escuela	93
El lugar de la escuela	93
Emergentes.....	95
Relaciones	96
Tiempos	98
Tránsitos	101
Política vs Práctica	103
La escuela no se prepara	104
Posicionar el tema	105
La SED como barrera	107
Conclusiones.....	108
Referencias bibliográficas	115
Apéndices	118

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización de estudiantes en condición de discapacidad	31
Tabla 2. Matriz de categorización y análisis de información	66

Lista de figuras

Figura 1. Nudo de categorías iniciales. Esquema propio	63
Figura 2. Nudo de categorías iniciales y emergentes. Esquema propio	63
Figura 3. Nudo de tensiones. Esquema propio	65

Introducción

Nudos, lazadas y tirantes es una investigación que nace de la pregunta permanente por el lugar de los niños y niñas con discapacidad en la escuela, una inquietud que ha atravesado mi práctica como orientadora escolar.

Aborda el asunto de la inclusión de niños, niñas en condición de discapacidad, a partir de las tensiones que se producen en la escuela, ubicados en el contexto del Colegio Técnico Distrital Paulo Freire que adelanta desde hace cinco años un proceso de inclusión; para este propósito se hizo necesario indagar en las voces de aquellos que son parte de la escuela y hallar en las palabras de los protagonistas los pensamientos, sentimientos y conductas que producen estas tensiones. Para realizar esta investigación fue necesario retomar el concepto de discapacidad que está presente en cada uno de los actores, así como el concepto de escuela; pues son estos determinantes para el proceso de inclusión.

En la primera parte de este documento se encuentra el planteamiento del problema y la historicidad de la pregunta de investigación que justifica el desarrollo de la investigación, así como los objetivos de la misma; posteriormente, una revisión de antecedentes de estudios que la soportan y dan un contexto investigativo del campo al que me aproximé con esta investigación. A continuación se presenta el marco teórico que se desarrolló a partir de una triada conceptual en la que se tuvieron en cuenta tres categorías teóricas, las cuales son: discapacidad, inclusión y escuela. Esta es una investigación de orden cualitativo pues se acerca a la realidad en su contexto natural interpretándola de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, el diseño metodológico que se implementó fue un estudio de caso ya que permite explorar de forma más aguda y así lograr un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual

permitió que emergieran las tensiones en la escuela a propósito de la inclusión de niños y niñas con discapacidad; para la recolección de información se desarrolló un grupo focal con estudiantes de grado sexto, que si bien es cierto se encuentran en un momento de su ciclo vital diferente a la infancia, se recabo información relacionada con las vivencias durante la infancia a propósito de compartir su escolaridad con niños y niñas en condición de discapacidad incluidos al aula regular; y se realizaron entrevistas semi estructuradas a docentes y directivos docentes del Colegio Técnico Distrital Paulo Freire, en donde se dio lugar a las voces que ponen en manifiesto las tensiones que experimentan.

Más adelante en el documento se encuentra la categorización de la información obtenida, la cual se realizó a partir de una matriz de análisis, en la que se sistematizó y organizó lo obtenido a partir de las categorías deductivas establecidas a partir del marco teórico, así como las emergentes consecuencias del trabajo de campo. Producto de esta matriz fue posible encontrar las tensiones que se originan en este caso a propósito de la inclusión de niños y niñas con discapacidad; este mismo proceso de análisis y categorización dio lugar al tejido de las tensiones como un nudo encontrado que se corresponden y que están en constante movimiento.

Finalmente el documento contiene el análisis de las tensiones que se encontraron en esta investigación las cuales expresan con contundencia que la inclusión es esencialmente un asunto relacional, que transita lo humano y construye al sujeto.

A manera de presentación

Investigar es perderse.

Construir un objeto de estudio es un desafío para quienes hasta ahora nos adentramos en el mundo de la investigación; requiere de un amplio panorama teórico, de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan acercarse a las preguntas que nos cuestionan y nos inquietan. No es un camino fácil en donde las piezas encajen con facilidad y los pasos que damos sean seguros y certeros; es un terreno oscuro que requiere de las luces que nos proporciona la lectura rigurosa, la cercanía y la distancia con algunos autores, con la delimitación de ese objeto y con la pertinente agudización y profundización en el diseño de las preguntas, estas, son quienes dirigen las pesquisas y dan forma a la investigación. No todos los caminos son iguales, por esta razón, me propongo ahora en estas primeras líneas, compartir el camino y las decisiones que construyen el problema de investigación al cual me he aproximado.

Pensar un objeto de investigación.

*No hay una lógica anterior (receta del método)
siempre estamos construyendo
nuestros objetos de estudio.
Frávega (2007)*

Como se sabe, en estas disciplinas el sujeto y el “objeto” de la investigación son el mismo ser humano, un asunto cuyas implicaciones ponen en duda la posibilidad misma de una ciencia social que responda a las exigencias de la objetividad científica. Bonilla-Castro y Rodríguez (2000)

En primera instancia es necesario dejar en claro, que la intención investigativa que ha

atravesado toda la investigación ha sido el lugar del niño con discapacidad en la escuela, de esta manera he transitado desde la pregunta por los rectores de los colegios distritales de San Cristóbal como primer momento del camino; es así como inicialmente buscaba conocer cuáles eran las representaciones sociales de los adultos-rectores en los colegios de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, sobre los niños y niñas con discapacidad y las prácticas que se desarrollan a partir de esas representaciones en tanto que, es la representación que se hace sobre el niño en condición de discapacidad la que determinara un lugar dentro o fuera de la escuela; lo que al parecer produce la sistemática eliminación de la categoría de infancia de ese sujeto niño y por ende sus derechos, y, entonces se da un lugar de protagonismo a la condición de discapacidad colocando sobre ese sujeto una categoría, que lo etiqueta y estigmatiza. Este interés se configuraba en esta pregunta: ¿Qué representaciones sociales que sobre los niños y niñas con discapacidad tienen rectores de los colegios públicos de la localidad de San Cristóbal?

Repensar esta pregunta, y la entrada teórica que tiene puso sobre la mesa las ideas y prevenciones presentes en el planteamiento del problema, haciendo que la mirada se enfocara en otros asuntos que rodean el lugar del niño con discapacidad en la escuela, fue así como se dieron las primeras precisiones en el esbozo del problema, haciendo una pregunta sobre “el lugar para estar”; este lugar para estar se posicionó desde los siguientes planteamientos: ¿Qué suscita ver a una niña o a un niño con discapacidad? Y ¿cómo esto que se nos mueve internamente a los que habitamos los espacios escolares, hace que le demos o no un lugar adentro de un espacio que creemos nuestro? pareciera que existen mil formas de ser incluido o excluido, y, este es un asunto social, mas allá de lo normativo tiene que ver con el día a día de la escuela. Después de pasar la puerta que ha tocado, puede efectivamente estar adentro del sistema y aun así no ser reconocido como sujeto, puede ser parte del inventario sin que ninguna acción educativa tenga

que ver con él o ella; o puede también tocar la puerta y generar tensiones en los actores escolares que buscan ubicarlo en un lugar adentro; o también es posible que esa puerta no se abra, y sea necesario seguir tocando otras.

Es en estas discusiones que se abrió el panorama para preguntarnos por las tensiones y relaciones en los discursos y las prácticas sobre los niños y niñas con discapacidad de algunas Instituciones Educativas Distritales de la Localidad cuarta de Bogotá a partir del análisis de sus Representaciones Sociales.

Las tensiones y relaciones que posiblemente se generan dan cabida a la pregunta por los discursos y las prácticas, es darle cabida a contrastar esos relatos macropolíticos, con la vivencia que todos los días tiene lugar en los espacios escolares; qué se dice de este niño y qué se hace también con él, pone en tensión y saca al escenario aquello que se prioriza y se entiende cuando se piensa un lugar en la educación para los niños y niñas con discapacidad.

Lo anteriormente mencionado está en total contravía con lo que se encuentra establecido en las políticas de inclusión y específicamente de inclusión escolar. En ese sentido, lo que busca la investigación planteada en estos términos es una problematización y tensión de las prácticas y discursos que, en torno a esa garantía del derecho a la educación se presentan en algunos colegios públicos de la localidad de San Cristóbal; escuchar esas voces de quienes hacen parte de la vida escolar, permitirá interpretar el panorama que en la actualidad ubica la inclusión como el ideal educativo y la opción dominante a esta población. Disposiciones como atención a la diversidad, respeto por las diferencias, igualdad de oportunidades y educación para todos, hacen de la inclusión una novedosa y compleja propuesta de la que es difícil no dejarse tentar pero también es importante apartarse para ver sus conflictos, contradicciones e incluso sus posibilidades. Estas elaboraciones dieron el lugar a la pregunta: *¿Qué tensiones y relaciones se*

pueden identificar en los rectores desde sus discursos, prácticas y representaciones sobre los niños y niñas con discapacidad de algunas Instituciones Educativas Distritales de la Localidad cuarta de Bogotá?

Fue en ese momento cuando las preguntas sobre las tensiones, comenzaron a tomar fuerza; poniendo la investigación en la necesidad de tomar decisiones que si bien no se alejaban de la intención central *del lugar del niño con discapacidad en la escuela*, si permitían ver la necesidad de ampliar el foco dando lugar a mas actores de la comunidad escolar, entonces ya no serían solamente los rectores, también las tensiones que atraviesan a los coordinadores, a los maestros, a los niños, a los padres; a la vida escolar. Ampliar el foco para dar voces a más actores y cerrarlo para poder profundizar en las tensiones en una comunidad escolar en particular. Es en este escenario donde surgió la intención de indagar por la experiencia de la vida escolar en un colegio distrital en relación a la escolaridad de niños y niñas con discapacidad.

Esta investigación recogió los planteamientos de las políticas de inclusión, derivadas por las direcciones de las agencias internacionales, como la UNESCO, que producen un discurso el cual es traducido para la lógicas de cada uno de los estados parte, que para el caso específico de la discapacidad y la inclusión pretenden dar cumplimiento a lo acordado en la Convención de Personas con Discapacidad realizada en 2006; estos acuerdos se ven posteriormente aterrizados en los ministerios y secretarías de la organización estatal. Para el caso colombiano se vio reflejado en el diseño de las Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación de 2012¹; entre

¹ Durante el desarrollo de esta investigación en el año 2017 el Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con la Fundación Carvajal y la Pontificia universidad Javeriana publica el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, las cuales no son tenidas en cuenta en esta investigación.

otros documentos ministeriales.

A propósito de las políticas y las orientaciones ministeriales Agustina Palacio (2008) nos muestra que:

Las sociedades occidentales descansan tranquilas elaborando políticas basadas en estos modelos que se perciben como beneficiosas por el conjunto de la sociedad. Sin embargo, a la hora de analizar la realidad social de nuestro entorno, se detectan incoherencias prácticamente invisibles, que indican el fuerte arraigo del modelo rehabilitador y la presencia de una importante discriminación que apenas es percibida. Estas incoherencias afectan tanto a la realidad cotidiana como a los contextos jurídicos y bioéticos contemporáneos, además del incumplimiento sistemático de las leyes que garantizan los derechos a las personas que son discriminadas por su diversidad funcional. (p 3).

El discurso escolar pone en evidencia la forma de nombrar lo diferente, en este caso la discapacidad, es posible encontrar en la cotidianidad las formas como se nombra al otro, ese otro que se ubica desde una esquina en la lógica de la enfermedad (paradigma rehabilitador) y en otra esquina desde el cumplimiento del derecho (sujeto de derechos); estos modos han ido cambiando en la enunciación, sin embargo pareciera que las formas *materiales, concretas y situadas* para nombrar y relacionarse con el “otro discapacitado”, esa construcción cultural que Carlos Skliar (2004) llamó la “alteridad deficiente”, no han cambiado tan sustancialmente, a pesar de los intentos de las políticas de inclusión, que pareciera no alcanzan a contemplar las realidades de la educación.

Plantear el asunto de las tensiones escolares en relación a la inclusión de personas en condición de –discapacidad es un asunto sumamente interesante; esto requiere escuchar las voces de quienes hacen parte de la cotidianidad escolar (rector, coordinador, maestros, familias y

cuidadores, estudiantes, estudiantes con discapacidad, toda la comunidad), permitirá encontrar los sentidos otorgados a la lección de aprender con estudiantes con discapacidad dando lugar a quien habla de su historia y no desde una voz institucional, de esas que aparecen en los documentos públicos en las que se ponen los nombres de los colegios pero que enmudecen las voces de los que encarnan esas instituciones; esa que desde los documentos como las Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación pretende capturar la realidad escolar, sin tener en cuenta a sus protagonistas; y aquí encontramos la aparición de las tensiones que en cada lugar y en cada actor de la vida escolar se pueden producir a propósito de la inclusión y la discapacidad.

Tensiones que atraviesan la vida escolar y que van desde la falencia de los profesionales, las implicaciones curriculares, la disposición de la escuela, las historias de los seres humanos que dan vida a las instituciones, las presiones políticas, las gestiones institucionales, la participación, estas entre muchas otras, da espacios para pensar y reflexionar sobre la infancia, la escuela y la discapacidad, como categorías que confluyen en la vida de los sujetos, y esto hace que me interese por indagar por las tensiones de diferentes actores, y, de esta manera, comprender y problematizar una realidad precisada y contextualizada que se vive en la cotidianidad de los niños y niñas con discapacidad.

Para esta investigación fue necesario abordar el asunto de la educación, la concepción de discapacidad y la infancia, teniendo como punto de partida la concepción de discapacidad en donde se ubica a ese sujeto y así mismo una en donde ese sujeto tiene su propia voz. En palabras de Guilles Deleuze (citado por Skilar, 2002)

significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos – yo para usted en el suyo, usted para

mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho es, una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles (p. 85).

Es por todo lo anterior que veo la necesidad de visibilizar las tensiones entre lo que se propone de manera general y la forma en la que se vive dentro de las realidades de los contextos escolares, donde se vivencia, ubicando la discusión en un espacio diferente a las aulas y las prácticas de los docentes ampliamente documentado en investigaciones, llevándola a una comprensión que abarque la institución educativa y en ella a sus protagonistas. Todo este asunto se convierte en una situación problemática que merece ser atendida e investigada.

Es cierto que en el tema de la inclusión escolar, no está escrita la última palabra, no existe la verdad absoluta de la inclusión; no será esta investigación la que concluya, pero si pretende preguntar desde otros lugares; por lo que en esta investigación se buscó desde el estudio de caso una problematización y comprensión de los procesos desarrollados en el Colegio Técnico Distrital Paulo Freire IED.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las Tensiones relacionadas con la Inclusión Educativa de niños y niñas con discapacidad, en el Colegio Técnico Distrital Paulo Freire?

Objetivo General

Analizar las tensiones que se producen en el Colegio Técnico Distrital Paulo Freire IED a propósito de los procesos de inclusión de los niños y niñas con discapacidad.

Objetivos Específicos.

- Identificar el concepto que tienen los docentes, directivos docentes y estudiantes del Colegio Técnico Distrital Paulo Freire IED, sobre discapacidad, inclusión y escuela, y las implicaciones que tiene en el proceso de inclusión.
- Describir los aspectos que sobre los componentes curriculares, institucionales y convivenciales entran en tensión a propósito de la discapacidad y la educación inclusiva.
- Señalar las tensiones emergentes presentes en el Colegio Técnico Distrital Paulo Freire IED, a propósito de la discapacidad y la inclusión

Antecedentes de investigación

Sobre los asuntos de inclusión escolar y discapacidad se han generado discusiones teóricas y pedagógicas, muchas de ellas toman como referente obligado lo contenido en la Declaración de Salamanca y su concepto de derecho a la educación. Es importante también precisar que la inclusión escolar ha sido tema de estudios desde diferentes perspectivas que pertenecen a las ciencias sociales y humanas, lo que ha permitido entre otras cosas una amplia mirada que han procurado su comprensión, reflexión y análisis. El interés por la infancia, la escuela, la discapacidad y la inclusión surgen en momentos históricos particulares y obedecen a intereses específicos; en investigación son crecientes los trabajos que se preguntan cómo se da esta relación.

La revisión bibliográfica de antecedentes y referentes de investigación, expone algunos acercamientos al estudio de estas relaciones. En estas miradas hay fundamentos epistemológicos y metodológicos que promueven abordajes particulares en torno a la escuela, la infancia y la

inclusión de la discapacidad.

Para efectos de la pertinencia con la investigación que se desarrolló, se seleccionaron aquellas investigaciones con afinidad en el plano teórico y metodológico que aportaran a la construcción de un corpus que delimitó el campo de interés en la misma.

Cabe anotar que mientras en el panorama internacional existe un amplio desarrollo de estas miradas sobre inclusión y discapacidad, la producción intelectual en este campo en Iberoamérica es de mayoría Española y de América Latina (Chile, Argentina, Colombia y México), esta afirmación es posible luego de la revisión de más de 40 investigaciones y artículos publicados en bases de datos electrónicas y en las bibliotecas de las universidades en las categorías de *inclusión escolar, infancia y escuela.*, de estas investigaciones se seleccionaron seis como marco de antecedentes.

Como parte del rastreo de los antecedentes fue necesario el cuestionamiento por las tensiones como categoría teórica; sin embargo, al realizar el rastreo de antecedentes fue un hallazgo encontrar que si bien se trabajan investigaciones sobre este tema no se encuentran en las investigaciones un desarrollo teórico sobre la concepción de la tensión. No obstante, la siguiente investigación que se referencia se ocupa de rastrearlas, encontrarlas, enunciarlas y analizarlas, en el contexto escolar.

Rodríguez, C. (2012). *La Constitución de Sujetos Maestros en las Tensiones Escolares*. Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación. Magister en Educación. Bogotá D.C., Colombia

La importancia de este proyecto radica en que se propone analizar las maneras como se constituyen sujetos maestros en el dispositivo escolar, concebido éste desde una lógica tensional, contextual y conflictiva, reconociendo la escuela como una encrucijada de culturas. Que en lo

metodológico aporta la posibilidad de convertir las tensiones en una “rejilla de análisis” para aproximarse a la escuela y sus complejidades y de esta manera entender la escuela que se constituye tratando de armonizar dos juegos tensionales o paradójicos propuestos por Saldarriaga (2003): el juego de las “funciones: individualizantes y masificantes y el juego de las tecnologías que oscilan entre el saber pedagógico y las técnicas disciplinarias” que utiliza la escuela; el cruce de estos juegos o ejes tensionales producen a su vez varias categorías de análisis, lentes de observación y caracterización del escenario escolar y de los sujetos que lo componen.

Encontrando las relaciones que existen entre los procesos de constitución de las subjetividades de los maestros, en términos de sujeción o sometimiento y cómo estos procesos toman cuerpo en las concepciones, suposiciones y expectativas que los y las maestras van creando de su oficio, pues son éstas las que en últimas exponen ciertas prácticas sobre sí mismos y sobre los otros.

Esta investigación en particular abre la posibilidad de pensar e ilustrar las diferentes tensiones constitutivas, poner también las tensiones en la estructuración de los sujetos maestros de la escuela quienes son parte de los actores que la componen.

Avanzamos a manera de contextualización con algunas investigaciones que han abordado las discusiones sobre inclusión escolar a personas (niños y niñas) con discapacidad. A continuación se presentan investigaciones que buscan triangular en sus análisis teóricos y en sus desarrollos metodológicos en las categorías escuela, discapacidad e infancia; que se acercan a los intereses de esta investigación por lo cual se constituyen como un antecedente.

Monarca, H., (2015). *“Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión”*. España.

Esta investigación presenta los resultados de un estudio sobre políticas y programas de apoyo educativo en España para analizar de qué manera estas políticas son adaptadas e implementadas por los actores de la comunidad educativa, identificando las consecuencias que tienen los programas que se derivan de dichas políticas para el entorno escolar y, en concreto, para las trayectorias escolares de los estudiantes.

El objetivo principal de esta investigación fue comprender cómo se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes a través de los procesos de mediación que existen entre las regulaciones normativas, otras prácticas de la administración educativa y las acciones que, enmarcadas en proyectos u otras prácticas, despliegan los profesores dentro de las culturas de los centros escolares.

Esta investigación se desarrolló metodológicamente desde el enfoque cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas, la observación, grupos de discusión y análisis de documentos.

Los resultados ponen en evidencia el complejo contexto de demandas y tensiones que atraviesan los centros escolares, siendo que, simultáneamente, las políticas educativas contienen elementos que influyen en la exclusión y en la inclusión de los estudiantes. Las conclusiones interpelan a las políticas educativas concebidas y asumidas desde unas supuestas trayectorias escolares teóricas inexistentes sobre las cuales se estructuran respuestas educativas significativamente descontextualizadas.

Bustos, O. Fonseca, L. Luque, M. Quiroz, C. Ramírez, N. Rodríguez, D. (2015). *“Una mirada a la Educación Inclusiva en los niveles de transición y primero de básica primaria, desde la perspectiva de seis Instituciones Educativas del Distrito Capital”*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación – Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.,

Colombia

Esta tesis de grado tuvo como objetivo caracterizar seis instituciones distritales ubicadas en distintas localidades de Bogotá, específicamente en los niveles de transición y primero de básica primaria, alrededor de cinco factores de educación inclusiva como son: culturas inclusivas, mediaciones educativas, diversidad y diferencia, desarrollo, infancia e infancias. Hace la interpretación y el análisis de estos factores a la luz del enfoque mixto mediante un estudio transversal de tipo descriptivo-exploratorio, que permitió recoger, procesar y analizar de manera cualitativa y cuantitativa la información obtenida arrojada por un instrumento de preguntas tipo Likert y unas entrevistas de preguntas abiertas realizadas a los niños participantes. Finalmente proponen unos perfiles, que les permiten reconocer las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de cada institución, de acuerdo a los indicadores creados por los investigadores, relacionados con los factores previamente descritos: creencias, conocimientos y prácticas de la población participante.

Tobón, A. (2014). *“Jóvenes con discapacidad incluidos en las escuelas secundarias de La Ciudad de Buenos Aires”*. Tesis de Maestría Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Esta investigación se instaló en el marco de la investigación cualitativa, el enfoque de investigación es biográfico narrativo ya que pretende reivindicar la dimensión personal de los sujetos, y mostrar la "voz" de los protagonistas cotidianos, desde este, las historias de vida; las cuales permiten establecer el encuentro, crear una relación dialógica de manera reflexiva frente la narración, a fin de volver sobre ella y reconstruirla, con el propósito de dotar de sentido la mirada construida con docentes, padres de familia y con los propios estudiantes, para comprender sus caminos recorridos en la escuela inclusiva, su historia personal, una historia

vivida, narrada desde adentro y en primera persona. Esta investigación se desarrolla en tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, una de ellas pública y dos privadas, en donde se abordan las narrativas construidas con docentes, padres de familia y con los propios estudiantes. Esta investigación centrada en el contexto educativo argentino y específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, se pregunta por la educación incluyente desde sus políticas y su puesta en acción en las instituciones de educación secundaria común, esperando impactar en el conocimiento del estudiante con discapacidad en tanto joven, y del joven con discapacidad en tanto estudiante.

Rojas, S. (2011). *“Escuela y Discapacidad: Representaciones Sociales y Prácticas de Diferencia en la Escuela”*. Tesis de Maestría. Programa de Antropología Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Sede Ecuador.

Esta investigación se planteó y se desarrolló por medio de preguntas articuladoras que van abriendo los espacios de investigación y van dando lugar a los capítulos que la componen. Es así que preguntas del tipo: ¿Cómo son las prácticas sobre la diferencia y la diversidad que se construyen en las Instituciones educativas regulares que trabajan con aulas integradas y educación inclusiva? ¿Cómo operaba la cultura escolar en la construcción de las nociones y prácticas sobre la diferencia y la diversidad? ¿Cómo se asumían y se expresaban esas diferencias con los/as niños/as con discapacidades? y ¿Cómo entendían los/as propios/as niños/as con discapacidades la diferencia con sus compañeros/as? Dan apertura a la investigación. Inicialmente contextualiza las ideas de escuela y discapacidad en las políticas que se han elaborado, ya que estas han respondido a procesos sociales específicos, a discursos y paradigmas teóricos particulares que se vehiculan y materializan a través de políticas públicas. La investigación se desarrolla en dos instituciones del Ecuador en donde se realizó un seguimiento a la cotidianidad de dos niños.

Realizaron entrevistas de contexto a partir de la perspectiva metodológica cualitativa y de corte etnográfico. Dicho lo anterior, el informe de investigación está organizado en cuatro capítulos, que abordan el transcurso de la investigación recogiendo aspectos teóricos y metodológicos concernientes tanto a la discapacidad como a las representaciones sociales y la escuela. El capítulo tres, “Escuela ¿proyecto social para la diversidad?”, se concentra en la escuela y, a partir de unos elementos conceptuales sobre lo que en general ha significado el sistema educativo como una de las instituciones más importantes del proyecto de la modernidad, se presentan aspectos más puntuales sobre los desarrollos y argumentos que dieron origen a la educación especial, la integración educativa y la inclusión social. Con esos puntos de partida se abordan las dinámicas escolares teniendo como insumo principal el material empírico. La interpretación de las dinámicas cotidianas de la escuela se hace cruzando dos aspectos: en primer lugar las nociones y las prácticas y en segundo lugar, las instancias individual, relacional y estructural. Esta investigación en particular se convierte en un derrotero en la medida que articula fuertemente los vínculos existentes entre discapacidad y escuela, abriendo un amplio panorama para la interpretación de las relaciones que se dan entre estas dos.

Damm, X., Barría, C., Morales, D., Riquelme, P. (2011). “*Educación inclusiva. ¿Mito o realidad?*”, Chile.

En esta investigación las autoras se plantearon como objetivos reconocer en los llamados establecimientos de educación común de Chile prácticas de gestión educativa y aprendizaje (situaciones pedagógicas) que respondan a la diversidad y/o dificulten el trabajo con ella. Se realizó a partir del estudio de las percepciones de los docentes y prácticas educativas, indicadores que permitieron contribuir al fomento de ambientes escolares inclusivos. Es un estudio cualitativo que recogió la información por medio de entrevistas semiestructuradas, grupos

focales y registros microetnográficos, producto de las videograbaciones de las prácticas pedagógicas de quienes hicieron parte del estudio. En sus conclusiones más relevantes se encuentra que la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que existen claves que permiten desarrollar una mejora en la atención a la diversidad, entre ellas: las actitudes del profesorado, la sensibilización de la comunidad escolar, las competencias directivas y docentes, la capacitación del cuerpo docente y de la comunidad escolar. También se describe que gran cantidad de los indicadores relacionados a una escuela inclusiva se ubican en las competencias directivas y docentes de todos aquellos que hacen parte de la cotidianidad de la escuela, es decir en la gestión curricular y directiva.

Contexto

El caso Paulo Freire.

El caso que nos ocupa es el del colegio técnico Distrital Paulo Freire, una breve reseña histórica evidencia las condiciones de su creación y su proyección; siendo una institución proyectada a finales del año 2006, para dar respuesta a las necesidades de la Localidad 5ª de Usme, evidenciadas en el Foro Educativo Local 2006 por parte de estudiantes, docentes y padres participantes, interesados en fortalecer la Educación Media para facilitar el ingreso de los jóvenes a la Educación Superior.

Al ser uno de los colegios más grandes de la localidad y por su oferta académica, recibe estudiantes no solo de la UPZ a la que pertenece, también recibe estudiantes de toda la localidad e inclusive de otras localidades, consolidándose en el panorama distrital como uno de los colegios más reconocidos por sus apuestas pedagógicas y de bienestar estudiantil, entre las que

se incluyen el restaurante escolar, la biblioteca extendida, programas de inmersión de inglés, entre otros.

En resumen, el Colegio Distrital Paulo Freire, es una institución joven, a punto de cumplir su décimo aniversario, ubicada en la localidad de Usme en la ciudad de Bogotá, y ofrece educación a más de tres mil (3000) niñas, niños y jóvenes en edad escolar de grado prejardín a grado undécimo distribuidos en los 84 cursos en las dos jornadas, estos estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, en su gran mayoría residentes de los barrios cercanos. Entre los tres colegios distritales pertenecientes a la Unidad de Planeación Zonal (UPZ) 56, las familias eligen el colegio por la implementación de los proyectos de la SED, entre los que se destacan: primera infancia, aulas de inmersión, y la educación media fortalecida.

Su ubicación geográfica en la UPZ Danubio Azul, hace que reciba una población escolar diversa, compuesta por familias trabajadoras, otras desplazadas por la violencia y reincorporados del conflicto armado, también recibe población afro descendiente e indígena, el colegio en cabeza de los docentes y estudiantes del proyecto transversal de afrocolombianidad y en equipo con la orientación escolar, ha liderado procesos de inclusión étnica reconocidos en la secretaria de educación por su activa participación en la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA).

Por otra parte el colegio cuenta con un observatorio de derechos humanos promovido desde la orientación escolar, que ha favorecido en la comunidad escolar el ejercicio de las competencias ciudadanas, acuñando el término “*ciudadano freiriano*”, lo que ha favorecido el desarrollo de los diversos procesos de inclusión dentro del colegio en un marco de sujetos de derecho.

El grupo humano a cargo del funcionamiento del colegio lo integran 7 directivos, una rectora, 6 coordinadores, el grupo docente de ciento trece personas (113) está conformado por

docentes de preescolar, primaria, y de cada una de las áreas fundamentales establecidas en la Ley 115. También cuenta con 5 orientadoras que acompañan los procesos de desarrollo personal de los estudiantes en los ciclos y asumen la humanización de la escuela, cuenta desde el año 2015 con una docente de apoyo responsable de liderar el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad, y 6 funcionarios administrativos que realizan el soporte y el apoyo didáctico a los docentes.

Desde el año 2012 en el Paulo Freire, se viene adelantando un proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad; siendo este el interés de la investigación, las condiciones del colegio, lo configuraron como caso de estudio, este proceso posee las características de ser una propuesta en desarrollo y estar en un momento de consolidación, pues han pasado cinco años desde que se dio una respuesta institucional a la llegada de estudiantes con discapacidad al colegio. Esta llegada de los estudiantes se da a partir de la implementación de la política de inclusión en la ciudad y en la localidad, y por la demanda escolar de cobertura, así como por la integración de los colegios del distrito con los jardines de la Secretaria Distrital de Integración Social, que ya avanzan en estas propuestas de inclusión.

Esta respuesta institucional es susceptible de ser rastreada en los documentos institucionales recientemente ajustados como lo son el Manual de Convivencia (MC) y el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE), en donde se da un lugar a los estudiantes con discapacidad. Estas referencias a la inclusión de discapacidad se hacen presentes en los documentos anteriormente mencionadas en los apartados específicos de los derechos de los estudiantes y en los conceptos del SIEE.

El colegio cuenta en su matrícula con 21 estudiantes niños, niñas y jóvenes con diferentes condiciones de discapacidad, en las dos jornadas escolares, los cuales se enuncian a

continuación:

Caracterización de los estudiantes con discapacidad

JORNADA MAÑANA		
Ciclo	Curso	Condición de discapacidad²
CICLO UNO	Transición	Retardo en el desarrollo
	Primero	Parálisis cerebral espástica
	Primero	PC y discapacidad intelectual
	Primero	Discapacidad intelectual
	Primero	Discapacidad intelectual
	Primero	Discapacidad intelectual
	Segundo	Discapacidad intelectual
CICLO DOS	Tercero	Discapacidad intelectual
	Cuarto	Discapacidad intelectual
CICLO TRES	Quinto	Discapacidad intelectual
	Quinto	Discapacidad intelectual
	Séptimo	Hipoacusia
	Sexto	Múltiple
CICLO CUATRO	Octavo	Desprendimiento de retina
	Octavo	Hipoacusia
JORNADA TARDE		
CICLO UNO	Segundo	Discapacidad intelectual
	Segundo	Discapacidad intelectual
	Segundo	Discapacidad intelectual
	Segundo	Discapacidad intelectual
CICLO DOS	Tercero	Discapacidad intelectual
CICLO CINCO	Decimo	Discapacidad intelectual

Tabla 1. Caracterización de estudiantes con discapacidad

Marco Teórico

La discapacidad a partir de las ideas del modelo social.

Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste una serie de escalones es una discapacidad.

Una incapacidad de hablar es una deficiencia pero la incapacidad para comunicarse porque las

² Un estudiante por grado con esta condición.

*ayudas técnicas no están disponibles es una discapacidad.
Una incapacidad para moverse es una deficiencia
pero la incapacidad para salir de la cama debido a la
falta de disponibilidad de ayuda apropiada
es una discapacidad.
Jenny Morris (1991)*

En esta investigación entenderemos la categoría discapacidad como un concepto que cambia y evoluciona, pues resulta de la interacción entre las personas con discapacidades y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, tal como se define en el Artículo 1° de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007): “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Teniendo clara esta primera ilustración y la idea cambiante de la categoría en cuestión, las aproximaciones teóricas se harán a partir de los planteamientos del modelo social, cuyas bases se sientan en dos presupuestos fundamentales de acuerdo a lo expuesto por Palacios (2008); en primer lugar se entiende que la discapacidad se hace visible a partir de los obstáculos de orden social que enfrenta la persona, y en segundo lugar considera que las personas con discapacidad están en la capacidad de hacer aportes a la sociedad, o que, por lo menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas —sin discapacidad—. Estos dos postulados dan lugar a la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. Esta autora ha acuñado un término diversidad funcional cuya principal característica es que carece de

connotaciones negativas, buscando ser, neutro, no valorativo; con un carácter descriptivo la cual es la segunda característica relevante del término, pues en realidad, no designa a un solo grupo, sino que busca describir a toda la especie humana, ya que ninguna persona desarrolla del mismo modo todas sus funciones físicas y psicológicas. Con su utilización, lo que se consigue es difuminar efectivamente la discapacidad en la realidad social, haciendo que esta sea diversa pero no por ello discriminatoria.

Ubicarse en un modelo particular hace que necesariamente se reconozcan otras propuestas previas que han dado lugar a los postulados del modelo social, es así como la comprensión de la discapacidad ha tenido varios momentos históricos que si bien no se profundizaron en esta investigación, si es importante mencionarlos pues dan contexto a la elección de esta comprensión; para la ilustración de este punto nos serviremos de lo presentado por Agustina Palacios (2008) quien en un rastreo histórico distingue tres momentos o modelos de comprensión y relación con las personas con discapacidad, estos modelos a pesar de haber sido característicos y relacionados en un momento particular aún en la actualidad coexisten en alguna medida.

En primer lugar, presenta un modelo denominado de prescindencia, el cual sostiene que las causas que dan origen la discapacidad tienen preponderantemente un motivo relacionado con una deidad, se atribuye a un Dios que castiga o bendice, y a esta razón religiosa la acompañan las ideas sobre la validez y la dignidad de la persona, un otro que es considerado innecesario por diferentes razones: ya sea que se estime que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, o porque representan mensajes diabólicos, porque son la consecuencia del enojo de los dioses, o que -por lo desgraciadas-, sus vidas no merecen la pena de ser vividas. Evidentemente en este modelo no hay lugar para ningún derecho, nada es posible con ellos, son sinónimo de vergüenza,

por lo cual deben ser eliminados ya sea por la implementación de políticas eugenésicas, o bien ubicándolas en un espacio asignado para estos llamados anormales en donde las relaciones se dan a partir de la dependencia y el sometimiento; y, donde son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

Siguiendo con la autora, un segundo modelo es el llamado “modelo rehabilitador”; en su postulado considera que las causas asociadas y que originan la discapacidad no son de orden religioso; por el contrario ubica estas explicaciones con un asiento científico, la ciencia interviene con evidencias y datos claros que pueden explicar y determinar las causas de la discapacidad, y por lo tanto tiene las herramientas necesarias para intervenirla. Desde esta perspectiva las personas con discapacidad tienen la posibilidad de ser rehabilitadas, con lo que se convertirían en útiles para la sociedad, por esta razón el objetivo principal que se persigue es la normalización con la cual las personas podrán adquirir habilidades y destrezas para llevar una vida normal.

Finalmente, un tercer modelo, denominado social, en el que se considera que las causas que dan origen a la discapacidad no son ni de tipo religioso, ni científico, sino que son sociales; y que las personas con discapacidad están en la capacidad de participar y contribuir en la vida social, siempre y cuando en esta participación se les reconozca y se les respete su condición de personas diferentes. Este modelo tiene una particularidad y está dada a partir del reconocimiento de los derechos humanos, especialmente el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, lo que propicia la inclusión social, y esto es posible a partir de determinados principios, como son: la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno y diálogo. Ahora bien el modelo social parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las mujeres y hombres con discapacidad. Así mismo,

reivindica la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

El modelo social, que es el eje conceptual para abordar las ideas de discapacidad en esta investigación, surge como un reclamo que pretendió reivindicar los derechos de las personas y su dignidad.

Es posible situar el nacimiento del modelo social —o al menos el momento en que emergen sus primeros síntomas— a finales de la década de los años sesenta del siglo XX. Su situación geográfica debe ser situada en Estados Unidos e Inglaterra. Como ha sido comentado, en las sociedades occidentales, durante la mayor parte del siglo veinte, la discapacidad venía siendo considerada como un cuerpo o una mente defectuosa. La diversidad funcional individual o anormalidad implicaba dependencia de la familia y de los servicios de asistencia social, muchos de los cuales debían brindarse en instituciones especializadas. La discapacidad implicaba una tragedia personal para las personas afectadas y un problema para el resto de la sociedad. (Palacios, 2008, p106)

Es así como el modelo social, pretende resignificar la condición de sujeto de las personas con discapacidad, y su participación en la sociedad.

Este modelo está íntimamente ligado con el movimiento de vida independiente: Palacios (2008) citando Shapiro (2004) afirma que: “el nacimiento del movimiento de vida independiente podría situarse cronológicamente el día en que Ed Roberts —un alumno con discapacidad— ingresó en la Universidad de California, Berkeley” (p.109). Este movimiento es el resultado de la propia experiencia de vida de Roberts y otras personas que han conquistado espacios y roles en

la vida pública haciendo que las instituciones y las leyes se transformen. De la misma manera se ha redefinido el concepto de independencia entendiéndolo como el control que una persona tiene sobre su propia vida; por lo tanto la independencia debía ser medida en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia. El surgimiento de este movimiento representó un giro importante en la percepción de las personas con discapacidad.

En esta perspectiva social el problema de la discapacidad no está en el individuo sino en la sociedad que lo rodea, en el contexto que lo acoge o lo rechaza. El movimiento de vida digna denuncia la situación de marginación y exige el reconocimiento de sus derechos; estas exigencias dan lugar a los principios fundamentales de la discapacidad que pretenden guiar hacia la: “independencia, autosuficiencia, transversalidad —y sobre todo— la discapacidad como un problema social” (Palacios, 2008).

Así, el modelo social ha hecho énfasis en las barreras económicas, ambientales y culturales del contexto. Entre las barreras mencionadas, se destaca el papel que juega la inaccesibilidad a la educación, a los medios de la comunicación y la información, al mundo del trabajo, a la movilidad o a los de servicio no discriminatorio. Se representa la desvalorización y la exclusión a las que son sometidas las personas etiquetadas por su imagen y su condición; de la misma manera denuncia como las personas con discapacidad, son discriminadas debido al rechazo de la sociedad y a las sistemáticas resistencias a acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general de la vida, económica y cultural.

Como ya lo mencione anteriormente en esta perspectiva emancipadora, cobra protagonismo las concepciones sobre persona y sujeto, y los derechos humanos se ubican como los argumentos necesarios y oportunos para dar lugar a la persona con discapacidad, lo que le permite ubicarse dentro de la sociedad como un actor social. En efecto este nuevo paradigma

social sobre la discapacidad, que se enmarca en los principios generales declarados por los derechos humanos, tiene una comprensión multidimensional en sus diferentes estructuras y contenidos, esta nueva propuesta está encaminada tanto hacia la investigación social, la actualización de las políticas públicas, como a la consolidación de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Este nuevo paradigma, al considerar que las causas que están en el origen de la discapacidad son sociales, hace que pierda parte de sentido la intervención puramente médica o clínica; más bien propone alternativas dirigidas a la sociedad.

Persona con discapacidad.

La noción de persona con discapacidad desde éste modelo se presenta, más allá de la diversidad funcional de las personas, tiene un énfasis en las limitaciones de la propia sociedad; por lo cual hace una distinción entre las ideas de deficiencia y discapacidad.

— *Deficiencia* es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo.

— *Discapacidad* es la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. (Palacios, 2008 p.123).

Esta distinción es posible a propósito de los ya mencionados principios fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social. Estos principios hacen una distinción entre deficiencia relacionada directamente con la condición en la que se encuentran comprometidos el cuerpo y la mente; y la discapacidad, para la cual son las restricciones sociales que se experimentan el eje que la caracteriza. Así mismo al tener en

cuenta los factores sociales que hacen parte de la discapacidad, las acciones no se construyen únicamente en el plano individual. El modelo social hace una nueva lectura de la rehabilitación y de la normalización, poniendo su énfasis en la transformación social, y no de las personas.

Del mismo modo el concepto de persona con discapacidad, responde al carácter social de la discapacidad, y reconoce que es un concepto que varía:

Los contextos, según las épocas y según las culturas. Así, se ha dicho que intentar universalizar la categoría “discapacidad” enfrenta problemas conceptuales de la más diversa índole, entre ellos: ¿Cuáles son las características significantes de una persona? ¿La capacidad individual? ¿Ser miembro de una comunidad? ¿La familia?

Algunos autores responden que no existe una simple respuesta para cada cultura, ni existe una lista de prioridades universal. (Palacios, 2008 p128)

Ahora bien las discusiones dadas por el modelo social, dieron lugar a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que generó importantes avances para las personas con discapacidad, entre ellos, la “visibilidad” de este grupo como parte del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, el reconocimiento formal del fenómeno de la discapacidad como una asunto de derechos humanos, y finalmente una herramienta legislativa que les permite un ejercicio pleno de los derechos como personas. Una particularidad de esta Convención es la participación de las personas con discapacidad en la construcción del texto del documento siendo de los puntos más notables y beneficioso del proceso, lo que dio lugar a uno de los principios básicos del movimiento de la vida independiente y de la ideología propia del modelo social, que expresa: “nada sobre nosotros sin nosotros”

Pensar la infancia con discapacidad.

Vinculando lo anteriormente presentado en torno a la discapacidad y, poniendo la mirada ahora en la relación infancia – discapacidad se hace necesario hacer una revisión histórica que dé lugar a la perspectiva del modelo social, a través de la comprensión de los diferentes conceptos que de infancia con discapacidad se han asumido. Las diferentes ideas que de discapacidad se han tenido y que coexisten en algunos momentos históricos, han dado paso a una configuración particular de infancia y a una relación con esos niños y niñas.

El modelo de prescindencia, que hacía énfasis en las creencias religiosas, ubicaba la discapacidad como un castigo, por lo que la crianza de estos niños no era vista como apropiada, lo que producía en la antigüedad la práctica del infanticidio, no había dignidad ni virtud en ser padre o madre de un débil o deforme. Los registros Griegos y Romanos por mencionar algunos dan cuenta de estas prácticas y de las razones para permitir la vida a los recién nacidos, como lo presenta Patricia Brogna (2009)

La costumbre de eliminar a las niñas y niños con discapacidad congénitas fue seguida, no solo por razones religiosas, sino también por razones prácticas, ya que criar a tales niños era económicamente pesado y extremadamente improductivo. No obstante, algunos padres deben haberse encontrado solos frente al “problema” en los casos en los que la *anormalidad* no se manifestara en el momento del nacimiento, o fuera adquirida con posterioridad. (Palacios, 2008).

Producto de los infanticidios característicos del modelo de prescindencia, la infancia, es como la presentan Aries (1986) y DeMause (1982), una infancia no conocida o no representada.

Dadas estas condiciones, los niños y niñas que sobrevivían, y que llegarían a convertirse

en adultos con discapacidad serían objeto de un tratamiento indigno, discriminatorio y excluyente.

Un segundo momento en este modelo de prescindencia se vivió en la edad media, en donde la consolidación de las doctrinas Judeo Cristianas, dan paso a la idea de respeto por la vida humana, considerando a todos los seres humanos creación divina; sin embargo la carencia de cuidados y de recursos provocaban la muerte en algunos casos, en otros la atención médica era reemplazada por la fe de los cuidadores. “Ahora bien, a esa situación penosa que generaba que muchos niños muriesen— aunque como regla general ya no como consecuencia de acciones, sino de omisiones— debe sumársele las circunstancias a las que se enfrentaban muchos niños que sobrevivían”. (Palacios, 2008, p 58). Dada la prohibición del infanticidio, aquellos que sobrevivían y que no tenían una familia que los recibiera, se convertían en esclavos, mendigos, o eran dejados en orfanatos.

Una disyuntiva a la condición de mendigo para las personas con discapacidad fue la de convertirse en objeto de diversión y de ridículo, ocupando el lugar del bufón, al respecto Palacios (2008) nos refiere que “Cualquier anomalía servía de motivo de diversión. Casi ninguna de sus actividades se hallaba libre de la picardía, que alcanzaba desde los rezadores a domicilio hasta los bardos invidentes y juglares...la diversidad funcional tenía un provecho: ser centro de diversión” (p. 61). A diferencia del modelo anterior, el paradigma rehabilitador constituye para niños y niñas una oportunidad de supervivencia mayor, como consecuencia de la intervención con tratamientos médicos desarrollados con el propósito de mejorar sus vidas; y alcanzar su rehabilitación y normalización.

Ahora bien, esos niños y niñas ya no son considerados un castigo de los dioses ni un mal augurio. Sin embargo, debido a la existencia de un convencimiento generalizado

respecto de que los niñas y niños con discapacidad no son normales, se considera que debe realizarse todo lo necesario a fin de lograr que dichas criaturas se *normalicen*. (Palacios, 2008).

Al ser el aspecto médico el principal énfasis de este modelo las respuestas que se dan no tienen en cuenta la atención a la condición de niñez de la persona. Desde el punto de vista médico, para la rehabilitación la edad no juega un papel importante (a menos que esta sea determinante en la discapacidad), por esta razón cualidades tan particulares y características de la infancia como el juego, el aprendizaje, la vida en familia, la escuela, los amigos, entre otros, son dejados de lado. Esto es evidente, la poca consideración a la condición infantil, en la propuesta de la institucionalización de los niños y niñas con discapacidad, que al ser presentado como la respuesta social para su desarrollo social, no les permite la vivencia de su niñez en el ejercicio pleno de su derecho al disfrute, limitando las experiencias y las relaciones tan básicos y esenciales, como el juego con otras niñas o niños, y el acompañamiento familiar. Estas prácticas de institucionalización dieron lugar, a la posibilidad de un tratamiento discriminatorio y una forma de exclusión en todos los ámbitos de la vida en sociedad.

Es en el marco de este modelo rehabilitador que tiene lugar el surgimiento de la denominada educación especial, pues desde la lógica del modelo, una herramienta esencial, encaminada a la rehabilitación, más allá de los cuidados y los tratamientos médicos, será la educación.

No obstante, el origen de la educación especial entendida en los términos actuales podría situarse en los siglos XVIII y XIX, inicialmente para niñas y niños sordos y luego para aquellos con diversidades funcionales visuales, seguido por aquellos etiquetados como *lelos*. Posteriormente, se expandió exitosamente con las escuelas especiales pensadas para personas

con discapacidades físicas e intelectuales. (Palacios, 2008). Si bien es cierto que la relación infancia-discapacidad, es la que da lugar a la educación especial y que esta constituye un hito para las tensiones que se producen en la escuela, no es el interés de esta investigación realizar un análisis profundo de esta categoría.

Finalmente, nos ubicaremos en la perspectiva del modelo social, específicamente en las ideas de infancia que están presentes. Este modelo respalda la idea que niñas y niños con discapacidad tengan acceso a los mismos espacios y a las mismas oportunidades de desarrollo que los niños y niñas sin discapacidad en diferentes áreas como; la educación, el juego, los deportes, la participación, entre otras; las que deben poseer las condiciones en las que los niños y niñas puedan aprovecharlas, en igualdad de condiciones que el resto.

Aquí cobra gran relevancia la manera de comprender y abordar la educación, pues a diferencia del modelo rehabilitador, en donde se persigue que las personas, y especialmente las niñas y niños se normalicen a través de una educación especial que, como mencionamos anteriormente, se basa en la noción de normalidad y predica la aceptación y tolerancia de personas con determinadas necesidades, el modelo social aboga por una educación inclusiva. Así como Palacios (2008) lo plantea; “la nueva visión de inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad— sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (p 129).

En la propuesta de inclusión, pasamos de una idea de separación a un espacio en el sistema educativo regular que permita dar respuesta a todos los alumnos desde el currículum de la escuela. Se da un lugar a la particularidad de cada niño, la cual será atendida basada en su diversidad funcional. Es así como, se impulsa la idea de la adaptación curricular en función de su

condición, sin que ello considere la exclusión del grupo. Así mismo, se dan adelantos en lo relacionado con el concepto de evaluación, evitando la estandarización y la normalización como medida, por el contrario haciendo énfasis en los alcances y avances individuales, teniendo en cuenta los apoyos y servicios necesarios que le faciliten a los niños y niñas esos avances (Blanco, 1999).

En el modelo social desaparece la idea de necesidades especiales, que se considera excluyente y su operacionalización se daba a partir de las ideologías segregacionistas; la división ideológica que acompaña esa idea de necesidades especiales y necesidades ordinarias, producía niños especiales y niños normales, lo cual da muestra de las tensiones de la educación inclusiva. Estas tensiones en las prácticas como lo muestra Palacios (2008) nos deja ver que “las actuales prácticas de segregación —que continúan dominando la educación de niñas y niños con discapacidad— deben ser vistas como lo que son: la denegación del derecho a una educación en igualdad de condiciones que el resto” (p. 131).

Para terminar esta relación entre las categorías infancia y discapacidad y la forma como el modelo social involucra la educación, es fundamental entender por qué la educación juega un papel tan importante para la comprensión de esta relación.

En definitiva, desde el modelo social se resalta que una educación incluyente no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la *ética* de la escuela. No se requiere simplemente que los maestros adquieran nuevas habilidades, sino que se necesita así mismo un compromiso. No alcanza con la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la diferencia. Lo que se necesita —en definitiva— es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que

aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad. (Palacios, 2008. p 133).

Discapacidad, Infancia y Educación incluyente.

*La inclusión “es”, al fin y al cabo,
lo que hacemos de ella, l
o que hacemos con ella.
Carlos Skliar, 2008.*

Como hemos visto anteriormente, la relación entre infancia y discapacidad, propone un lugar importante para la educación, la cual se entiende como un derecho y no cualquier tipo de educación, propone una educación incluyente en la que las niñas y los niños puedan hacer un ejercicio pleno de ese derecho en las mejores condiciones.

En esta misma línea del modelo social se advierte que a los niños y niñas con discapacidad se les debe ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, por esta razón la educación debe ser inclusiva; entendiendo la inclusión como lo presenta la UNESCO al decir que es “Una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de forma que éstas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, aprender a vivir con la diferencia y aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias” (UNESCO, 2008).

La Inclusión, por su parte, se constituye en un enfoque de educación basado en los siguientes derechos: a una educación obligatoria y gratuita, a una educación de calidad; a la igualdad y a la no discriminación. (UNESCO, 2005)

La educación incluyente implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus características individuales. El centro de atención es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela para acoger a todos los

niños y para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes. Se trata de una nueva visión de la educación basada en las diferencias inherentes a todos los seres humanos. En este sentido debe ser entendida como: un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias, como una posibilidad para identificar y remover barreras al aprendizaje y la participación y una transformación estructural de las instituciones educativas.

En el índice de inclusión (Ainscow y Booth, 2000), la inclusión es descrita como un conjunto de procesos permanentes, pues pretende el establecimiento de la dirección que debe asumir el cambio, lo cual es de suma relevancia para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. Desde estos autores la inclusión significa que las instituciones se comprometen a construir un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para impactar en el aprendizaje y en la participación de todos en la escuela y en su entorno.

La educación incluyente representa, entonces, la reorganización de todo el sistema educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y la participación de todos los niños y las niñas. Es por esto que las necesidades de los estudiantes deben ser vistas como necesidades de la institución. Desde esta perspectiva, la preocupación se centra en el contexto educativo, en tanto entorno social e institucional, y en cómo desarrollar las condiciones más óptimas para la enseñanza y aprendizaje, para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad; y, se planteó con el ánimo de reconocer la necesidad de tener en cuenta toda la diversidad del aula escolar. Sin embargo, esta manifestación no surge de miradas políticas, sino como una certeza, así como lo propone el profesor Skliar

Y no se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al

mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos. (Skliar, 2003).

Este autor nos advierte que pareciera que se tratara de “forzar” de alguna manera el ingreso de niños y niñas con discapacidad a las instituciones educativas; para posterior a su forzado ingreso realizar ajustes en las estrategias de formación, didácticas, programas y curriculares adecuadas para la convivencia y la inclusión que sean significativas. Sin embargo, este mismo autor nos propone una reflexión al plantear que el ingreso y la transformación de la escuela no son asuntos separados. “No creo que primero haya que “incluir” y luego pensar de qué se trata el habitar juntos la escuela, el estar juntos en la escuela” (Skliar, 2003, p5). Es precisamente este asunto el que provoca las tensiones al interior de la escuela.

Un aspecto que no podemos dejar de lado al abordar el asunto de las tensiones es el de las implicaciones legales y normativas que trae consigo la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela; pues también juegan un papel importante para la escuela, pues son ellas un derrotero, que es necesario analizar. A continuación presento un breve recorrido histórico por las políticas nacionales e internacionales que han ido abriendo las puertas de la escuela a la discapacidad.

Las Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad -PcD-, en el Marco del Derecho a la Educación señalan que nuestro país, como miembro activo de la Organización de las Naciones Unidas está comprometido con la garantía del derecho a la educación, y ha acogido todas las políticas y normas internacionales, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual ajusta sus objetivos en el

cumplimiento de “las necesidades básicas de aprendizaje”.

En el año 2000, el “Marco de Acción de Dakar”, que ratifica el acuerdo mundial sobre una “educación para todos” y con el compromiso de garantizar las acciones que garanticen no solo la vinculación, sino también la permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica, diseñando las estrategias necesarias en el cumplimiento del compromiso.

Ya en 2006, Colombia hizo parte de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. Esta convención tuvo una gran importancia, ya que presenta un cambio significativo en las perspectivas políticas y sociales que conducen aproximarse a las nociones sobre “discapacidad” y su atención, desde el enfoque de los Derechos Humanos; así: “Los países que se ratifican quedan obligados a adaptar su legislación a sus valores y principios” (2006).

Colombia ratifica la Convención del 2006 con la Ley 1346 de 2009 del 10 de mayo de 2011, lo que le implica a establecer las condiciones para avanzar como nación, en la comprensión y puesta en práctica de los compromisos que asumió como país firmante de la convención. En esta misma lógica en el año 2008, acoge la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, Suiza), denominada: Educación inclusiva, el camino hacia el futuro.

Lo anteriormente mencionado es el panorama internacional de la normatividad sobre educación incluyente, que en definitiva ha influido las formas de pensar la escuela y acoger la discapacidad en la misma; estas influencias que también son de obligatorio cumplimiento para aquellos países que son parte de la organización de las naciones unidas, ha hecho que Colombia genere su propia normatividad.

Ahora bien, la legislación en Colombia representa un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de la población con discapacidad; en este sentido la educación y

las posibilidades de las mismas han sido objeto de luchas y discusiones que han dado sus frutos en la normatividad expedida, siendo referentes legales de gran importancia, pues establecen rotundamente la obligatoriedad de la atención educativa para la población con discapacidad, entre otros asuntos, al respecto se presentan los siguientes:

La Constitución Política de Colombia del año 1991, consagra, entre otros, la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial.

La Ley 115 de febrero 8 de 1994, conocida como la Ley general de educación: por la cual se expide la Ley General de Educación. El capítulo 1 del título III está destinado a la Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales y establece que: “la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo”; por otra parte afirma que: “los establecimientos educativos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”; y deja planteada la necesidad de contar con unos apoyos para llevar a buen término este proceso.

El Decreto No. 2082 de 1996, uno de los reglamentarios de la Ley 115 de 1994: afirma que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y que será ofrecida en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio.

Otro, es el Decreto No. 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001: por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan

otras disposiciones. En el Artículo 11 se registra que la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN, para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con “necesidades educativas especiales”.

El Decreto No. 366 de febrero 2009: a través del cual se organizan los servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.

La Ley 1346 de julio de 2009: a través de la cual se aprueba y adopta la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.

Finalmente, Ley Estatutaria 1618 de febrero 27 de 2013: por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Estas leyes y decretos han sido organizados para darles contexto a través del Ministerio de Educación Nacional, quien a su vez ha expedido las llamadas orientaciones generales, que inician en el año 2005 cuando publica el Documento No. 2, Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables, producido por el MEN en el marco del Plan Sectorial: La Revolución Educativa. Este documento, tiene una diferencia con los producidos anteriormente pues las cuestiones relacionadas con la población con discapacidad se presentan desde una perspectiva más global, como es la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Ya en el año 2006, y con la intención de proveer de elementos conceptuales y pedagógicos a las instituciones educativas, el Ministerio de Educación presenta la llamada Guía No.12: Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-. Ésta se establece como el sustento de las Orientaciones

Pedagógicas, producidas en el mismo año las cuales se dan enfocadas y diferenciadas para diferentes poblaciones priorizando a siete grupos de estudiantes: con limitación auditiva, visual, Sordo-ceguera, Autismo, Discapacidad motora, Discapacidad cognitiva y Capacidades y talentos excepcionales.

Fue en el año 2008, cuando el MEN ofrece a la comunidad educativa, la Guía No. 34: Cartilla de Educación Inclusiva, como una herramienta que busca construir capacidad institucional para la atención a la diversidad; esto, en el marco de los procesos de autoevaluación para el mejoramiento.

Teniendo en cuenta este contexto legal y normativo es posible advertir que para el caso colombiano, en relación con la educación inclusiva, el Ministerio de Educación Nacional ya había planteado desde el 2008 que:

La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. Concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada, reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas (MEN, 2008, p. 9).

Buscando una educación incluyente en el país, el Ministerio de Educación Nacional en el año 2012 desarrollo Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con

Discapacidad -PcD-, en el Marco del Derecho a la Educación, que tiene como propósito general

Avanzar en la transformación de las políticas, las prácticas y la cultura del sistema en relación con la atención educativa de las personas con discapacidad, desde un enfoque de derechos y bajo los postulados de la educación inclusiva.

Estas orientaciones tienen también unos propósitos específicos:

- Orientar el desarrollo normativo y de política educativa en relación con la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Fortalecer prácticas pedagógicas, técnicas y operativas que mejoren la atención educativa de las poblaciones con discapacidades desde sus particularidades.
- Promover valores y acciones coherentes con los principios de la educación inclusiva.
- Dinamizar la articulación horizontal y vertical entre los distintos niveles e instancias del sistema educativo. (MEN, 2012. p. 12)

Y unos alcances:

- Sea un referente de trabajo que, siendo apropiado por las diferentes instancias, sectores y personas interesadas, contribuya en la transformación del sistema educativo, hacia acciones que reconozcan la diversidad y actúen en favor de la garantía del derecho a la educación, privilegiando siempre las mejores decisiones para toda la población.
- Evidencie las condiciones pedagógicas hacia las cuales se requiere desplazarse, así como las condiciones técnicas y operativas con las que se cuenta en la actualidad.

- Propicie interrogantes sobre la práctica y cultura educativas, ubicando algunos retos para el sistema que surgen del hecho de actuar en medio de la diversidad, en este caso, bajo las especificidades que requiere la situación de discapacidad.
- Guíe la definición, actualización o ajuste de políticas, el perfilamiento de prácticas y la construcción de culturas en favor del derecho a la educación de las poblaciones con discapacidad. (MEN, 2012. pp. 12-13)

Ahora bien, no se trata solamente como ya lo mencionamos de un asunto político o un asunto escolar, es la conjunción de varios aspectos de la vida social y ciudadana la que dan lugar a la educación inclusiva, pues no se trata de estar preparados sino de estar dispuestos.

Es en este panorama, en el que se desarrolló la investigación, teniendo como derroteros los planteamientos presentados, buscado un acercamiento sistemático al asunto de la inclusión a través de la problematización de las tensiones que habitan la escuela a propósito de ella. Ahora bien, ¿en cual escuela?

La escuela un lugar de posibilidad.

Pensar la escuela como un lugar de posibilidad es darle espacio a todas las posturas que la comprenden y la interpretan, por lo tanto permite una visión amplia de sus lugares en distintos discursos. La escuela es un escenario sobre el que confluyen múltiples miradas, unas posturas positivas (que creen es posible mejorarla) y otras negativas (que creen es necesario eliminarla). Esta escuela puede entenderse como una institución donde se deben contemplar los elementos de eficacia y calidad, correspondientes de lógicas políticas y económicas no solo nacionales sino internacionales de organismos multilaterales, y por lo tanto hay que “perfeccionarla”, haciendo

énfasis en las posibilidades de mejoramiento. Por otra parte, las posiciones negativas entienden la escuela como uno de los aparatos ideológicos del Estado cuyo propósito es reproducir habilidades y comportamientos que garantizan el sometimiento a la ideología dominante, en este sentido, las prácticas de los maestros y de los estudiantes, tienen la tendencia de reproducir las relaciones de poder que existen en la sociedad, y de esta manera mantener las lógicas modernas de exclusión. De acuerdo a lo anterior, la escuela no contribuye a un cambio en las lógicas de producción y en las relaciones sociales existentes. Sin embargo, existe una mirada diferente, que se ubica en otros lugares, distintos a los de las perspectivas negativa o positiva, y que se establece como la forma de entender la escuela en esta investigación. La escuela será entendida como un espacio de luchas, contradicciones, conflictos que provocan tensiones que no se oponen entre sí, sino que se resuelven hacia un lado o hacia otro, guiados por los intereses, saberes y condiciones que se mueven en su interior en un momento determinado. (Saldarriaga, 2003).

Otra perspectiva de análisis sobre la escuela que también hace parte de la mirada de esta investigación es la propuesta por Pérez (2004) quien la muestra como un escenario de mediación cultural entre significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo de las nuevas generaciones. Para este autor, la escuela es “un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados”. (p.12) Dichas culturas son: la cultura crítica compuesta por las disciplinas científicas artísticas y filosóficas, la cultura académica que abarca todo lo relacionado con el currículo, la cultura social a la que le atañen los valores sociales de la cultura hegemónica, la cultura institucional en donde se agrupan roles, normas y rituales de la escuela y finalmente la cultura experiencial, que es aquella adquirida por los estudiantes en cada uno de los intercambios espontáneos con su entorno.

Esta comprensión es eficaz, pues presenta una perspectiva de cada cultura, sus tensiones,

sus problemáticas y diversas condiciones de posibilidad. Esta perspectiva de Pérez (2004), procura desarrollar una integración entre las tres perspectivas desde las cuales se ha entendido la escuela como organización (enunciadas anteriormente). Sin embargo, en esta investigación, se hace énfasis en la dimensión institucional, buscando articular la política educativa y sus dinámicas en las escuelas. Los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de las escuelas.

Del mismo modo para entender la peculiaridad de los intercambios dentro de la institución, es imprescindible comprender la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos. (Pérez, 2004)

Tensiones

En este punto se hace necesario explicitar a que hago referencia con el concepto de tensión; de acuerdo con Pérez (2004), las tensiones son producto del análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tienen en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes – y no solo de ellos (docentes y directivos docentes)- requiere descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela. A estos efectos llamaremos tensiones

Así pues, las tensiones se definen en esta investigación, como un elemento esencial para la comprensión de los equilibrios y desequilibrios en la institución escolar, las tensiones surgen de los dilemas a los que se enfrentan las personas cuando se les presenta lo desconocido. De esta

manera las tensiones que se evidencian desde la cotidianidad de la escuela; donde se traspasa la frontera del lineamiento y la normatividad, y comienza la realidad escolar.

Las tensiones invitan a la imaginación pedagógica, a idear nuevas formas de relación, de organización, de pensar la escuela y en este caso de pensar la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela; por lo que las tensiones no deben ser vistas como algo negativo. Al igual que el conflicto, las tensiones pueden constituirse como una oportunidad pedagógica dentro y fuera de la escuela. Se presentan tensiones en todas las relaciones sociales y espacios de encuentro. Las tensiones y conflictos se hacen más evidentes en las voces de quienes las viven y esto es positivo en la medida en que habla de la posibilidad de ser diferentes en la sociedad; por el contrario, cuando el conflicto o las tensiones no se presentan, pueden estar mostrando homogeneidad y la discriminación, donde no hay lugar para la diferencia.

Diseño Metodológico

“Vi que ser un intelectual no quería decir estar alejado de la vida de la gente, que podía conectarse de manera directa con los lugares donde la gente estaba en el mundo y con lo que pensaba sobre él”.
B Fisher 1991.

Enfoque de la investigación.

Esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, ya que su propósito central fue indagar sobre un aspecto subjetivo como lo son las tensiones en cada uno de los actores del colegio técnico distrital Paulo Freire IED a propósito de la inclusión de niños y niñas con

discapacidad; siendo la investigación cualitativa el camino para comprender como los sujetos de la investigación entienden y viven sus realidades. Como rasgos epistemológicos, la perspectiva cualitativa de investigación social construye un conocimiento de la realidad social desde los múltiples y heterogéneos actores sociales; el conocimiento de los humano está basado en una realidad epistémica subjetiva e intersubjetiva.

De acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (2000) el enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetivos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender –desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Se ocupa de la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento. Apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación.

El proceso metodológico cualitativo se propone la comprensión de la realidad desde múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad; en esta investigación es de vital importancia comprender esa realidad escolar, y las tensiones que allí se producen en cada uno de los actores que la conforman. Las realidades situadas en la escuela que se tensiona en cada uno de los actores que componen la comunidad escolar cuando se ven interpelados por la presencia de los niños y niñas con discapacidad que se abren paso en el escenario escolar. Son entonces, los asuntos curriculares, la institucionalidad, la convivencia, las relaciones sociales; la vida cotidiana de la escuela será esa realidad que se buscó comprender.

Por tanto, la recolección y generación de información incluye diversos y heterogéneos sujetos sociales, dando lugar a los estudiantes y maestros por igual; adultos y niños como sujetos sociales; todas las perspectivas son valiosas, todos los actores cuentan. No se busca una verdad única, o lo políticamente correcto, sino la comprensión detallada de las múltiples y diversas lógicas y perspectivas de los actores sociales.

Es así como se han seleccionado los participantes de la investigación, estudiantes de grado sexto, que durante su escolaridad han compartido desde el grado cuarto de primaria con estudiantes con discapacidad siendo el grupo que más cercano esta al interés de la investigación, puesto que en esta, la investigación, se buscó indagar sobre esas vivencias anteriores en las que cada uno de ellos se reconoce y es capaz de dar cuenta de su historia; también el director de curso de este grupo quien durante el año 2016 jugó un papel activo y determinante en el proceso de inclusión, así mismo la docente de apoyo ocupa un lugar de gran importancia; participa también la orientadora escolar que desde el año 2012 viene siendo la cabeza visible del proceso, la coordinadora académica, quien también coordina los ciclos uno y dos quien ha seguido de cerca los asuntos relacionados con la inclusión y finalmente la voz de la rectora del colegio quien desde su lugar participa con una visión global tanto de la escuela como de la inclusión.

Es importante hacer la claridad que en el diseño de la investigación se tenía previsto acercarse a las voces de los niños y niñas en condición de discapacidad de este colegio, para así enriquecer el proceso investigativo; lamentablemente por decisiones de las directivas del colegio acogiéndose a la circular interna de la secretaria de educación, el consejo directivo del colegio decidió que esta investigación no contara con la participación de esta población, esta decisión fue comunicada verbalmente a la investigadora.

Esta investigación buscó acceder de la manera más fiel y cercana, al mundo de la escuela

que incluye niños y niñas con discapacidad; para establecer las tensiones que se han dado y como han sido vividas por ellos. Analizando lo que ha constituido para la escuela las propuestas de inclusión, cómo las han percibido y cómo las han materializado en las aulas cotidianamente, y cómo todo esto ha producido tensiones.

Estudio de caso.

Un caso no puede representar al mundo, pero si puede representar un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso y la narración que lo sostiene, no construyen una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos afirmar, en un instante determinado, condensar los anhelos y las tensiones de muchas voces silenciadas.
R.E. Stake, 1999.

Para conocer las tensiones que se producen en la escuela a propósito de la inclusión de niños y niñas con discapacidad, el estudio de caso se constituye como el camino más apropiado para la identificación y comprensión de estas tensiones; este tipo de estudio permite la profundización, y la exploración a fondo de fenómenos en particular, así como lo plantea Stake (1999) al afirmar que “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso y el proceso de entender cómo se posiciona dicho caso en circunstancias especiales” (p.11). El mismo Stake (1999), nos advierte que “una investigación con estudios de caso no es una investigación de muestras, el objetivo primordial del estudio de caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (p. 17). Ahora bien, con esa aclaración lo que pretendo es reconocer que las condiciones propias del Colegio Técnico Distrital Paulo Freire; escenario del caso investigado en donde tienen lugar las tensiones que emergen a propósito de la inclusión de

niños con discapacidad. Las tensiones propias de este caso pueden coincidir con las que emergen en otros contextos y no llegaron a ser generalizaciones.

Tal y como lo advierte Stake (1999)

el propósito del estudio de caso no es representar al mundo, sino representar el caso, lo que permite al investigador alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o un aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una población o un fenómeno en particular. En tanto que es analizado desde diferentes perspectivas y en todas las dimensiones posibles, pues se trata de un espacio de significaciones construidas históricamente que requieren de una interpretación comprensiva. (p. 245)

Estrategias metodológicas a usar para recolectar la información.

Para esta investigación las estrategias de recolección de información estuvieron centradas en las entrevistas semiestructuradas las cuales fueron el insumo básico para reunir la información. A propósito del uso de la entrevista Bonilla-Castro y Rodríguez (2000) afirman que

La entrevista cualitativa es un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras. Es una interacción en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones, donde el investigador intenta ver las situaciones de la forma como la ven sus informantes, y comprender porque se comportan de la manera en que dicen hacerlo (p.159).

Con estos atributos las entrevistas permiten conocer de primera mano las experiencias y significados que dan sentido a las vivencias indagadas. Pues es cuando hablamos que nos damos cuenta cómo pensamos, lo cual permitirá conocer cómo cada uno de los entrevistados concibe las tensiones.

Ahora bien, quienes conocen una situación en particular son aquellas personas que cotidianamente la viven; esta situación es puesta en perspectiva cuando es interrogada, analizada, investigada.

Entrevista individual semiestructurada

La entrevista cualitativa individual se centra en el conocimiento o la opinión personal solo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio. En este sentido, las entrevistas individuales a profundidad son el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes o personas claves dentro de la comunidad.

El propósito de este instrumento fue profundizar, identificar y conocer actitudes, percepciones que dan lugar a las tensiones, en un marco subjetivo, cualitativo y crítico del proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad. Para este propósito se empleó una guía semi estructurada, que contenía las categorías de indagación, que privilegió la conversación para identificar desde las percepciones de los entrevistados, sus formas de leer el contexto sociocultural, con las dinámicas que le son propias, las prácticas y la cotidianidad en un escenario de tensiones.

Con cada una de las personas que se realizó la entrevista se dieron este tipo de conversaciones con las que se buscó primordialmente dar la voz a los actores para recoger allí las tensiones. Cada uno de los entrevistados fue elegido intencionalmente, pues para esta investigación fue fundamental que cada uno de los actores hubiera participado activamente del proceso de inclusión en el colegio. Estas entrevistas se realizaron de forma individual, en distintos momentos, a partir de un guion que daba cuenta de las categorías establecidas desde lo

hallado en el marco de antecedentes y el teórico³.

Grupo focal.

La entrevista a grupos focales es descrita por Bonilla y Rodríguez (2000) como un debate abierto y accesible a todos, en donde la discusión toma la forma de un intercambio de visiones, ideas y experiencias, que bien pueden ser expresadas de manera emocional, pero donde no se privilegia ninguna posición, o ningún individuo en particular. Los grupos focales son un espacio para comprender las actitudes, creencias, el saber cultural y las percepciones de un grupo en relación con algún aspecto particular que se investigue.

Consiste en una discusión en un grupo de seis a doce personas, guiadas por un entrevistador en la que su busca que expongan sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio. Estimula a los participantes a hablar entre ellos y a comparar sus impresiones y experiencias. Para afirmar la gran utilidad de los grupos focales Bonilla y Rodríguez (2000) sostienen que, el grupo es un ejemplo de una unidad social mínima en acción, es una entidad en sí misma, por lo que los significados y representaciones que surgen allí están más influenciados por la naturaleza social de la interacción de grupo que por sus perspectivas individuales.

Por sus características el grupo focal permite al investigador recolectar en poco tiempo y en profundidad gran cantidad de información significativa, por lo que se ha constituido como uno de los principales instrumentos de los métodos de indagación rápida, de aquellos que dan respuesta en corto plazo, y que al mismo tiempo responde de manera rigurosa a las exigencias de la investigación cualitativa, de la misma manera esta técnica permite al investigador, captar esta

³ Ver apéndice de entrevistas

información en un contexto que tiende a reproducir a nivel micro, la dinámica de los pensamientos y aceptación de la normatividad cultural cotidiana que orienta el comportamiento del grupo estudiado.

Ahora bien, quienes conocen una situación en particular son aquellas personas que cotidianamente la viven; esta situación es puesta en perspectiva cuando es interrogada, analizada, investigada; por esta razón los participantes del grupo focal fueron estudiantes de grado sexto de la jornada mañana, quienes han compartido durante tres años con la primera estudiante con discapacidad en el colegio; por lo tanto su vivencia escolar está atravesada por este proceso de inclusión. Se realizó una sola sesión con este grupo focal atendiendo un guion en el que se indagó por las categorías definidas en la investigación.⁴

Categorización y análisis.

El proceso de categorización de la información y su posterior análisis, tuvo en cuenta dos tipos de categorías, la primera se compone de las categorías previas o deductivas que se construyeron a partir de la revisión teórica y de antecedentes pues estos son los elementos constitutivos de la investigación y dan la pauta para la interpretación y el análisis tanto de las entrevistas como del grupo focal, y que dan cuenta de la pregunta de investigación, estas son: discapacidad, inclusión y escuela; el segundo cuerpo de categorías conformado por las categorías emergentes, producto precisamente de aquello que resulta tensionante a las voces de los entrevistados.

⁴ Ver apéndice de grupo focal

Categorías iniciales

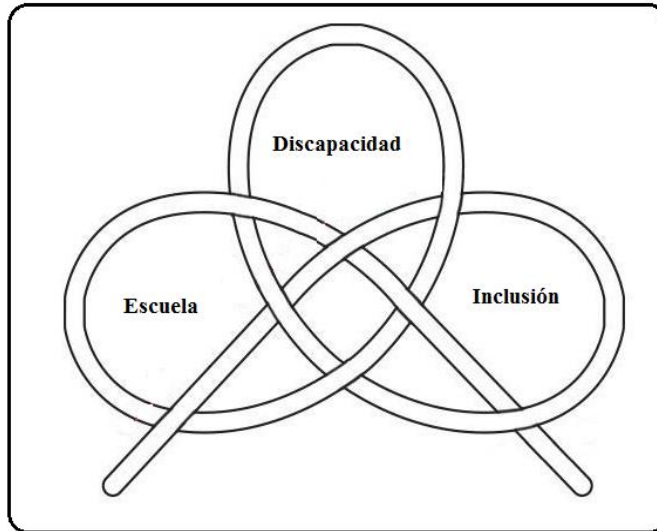


Figura 1. Nudo de categorías iniciales. Esquema propio

La imagen anterior da cuenta de la forma como se configuran las tensiones, como un nudo, en el cual las categorías se corresponden y no son vistas como asuntos aislados, sino como parte de una compleja estructura, sin embargo como es evidente es un nudo abierto, el cual es completado con las categorías emergentes como se muestra en la siguiente imagen.

Categorías iniciales y emergentes

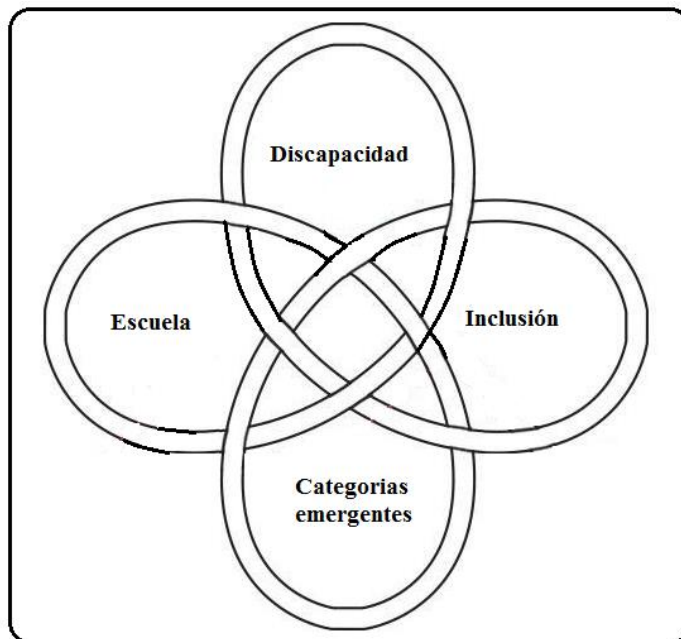


Figura 2. Nudo de categorías iniciales y emergentes. Esquema propio

Ahora, cada una de estas categorías arrojó dentro de ella misma tensiones a propósito de la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el caso estudiado. Esas categorías se hallaron por medio del análisis de las entrevistas que se categorizaron en una matriz; para este análisis la técnica empleada fue la de codificación selectiva propuesta por Flick (2011), técnica documentada por Hernández (2014)

La finalidad de esta fase de la codificación consiste en seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, se integran y se agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central como si fuese un caso, en vez de una simple entrevista o una única persona. Se ofrece una panorámica general del caso cuyo resultado debería ser una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se asocia a las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación. El análisis de la teoría intenta describir patrones y pautas existentes en los datos así como las condiciones en las que estos se aplican.

(p.202)

Este análisis nos arrojó las siguientes tensiones: en la categoría 1) Discapacidad, las tensiones halladas fueron: a) enfermedad vs barreras-limites, b) la imagen del otro y la presencia que interpela; en la categoría 2) Inclusión, se hallaron las siguientes: a) el currículo, la flexibilización y otros demonios, b) la evaluación, c) la con-vivencia, d) realidad y práctica de la inclusión, e) el como si de la inclusión, f) hasta donde la inclusión, g) la inclusión no está hecha, hay que hacerla, h) repensar el proceso, i) redes y equipo, j) la discriminación y sus efectos y l) el miedo; de la misma manera con la categoría 3) escuela, la cual es tensionante en si misma; finalmente las categorías emergentes expresadas en tensión de la siguiente manera: a) relaciones,

- b) tránsitos, c) tiempo, d) política vs práctica, f) la escuela no se prepara, g) posicionar el tema y
- h) la S.E.D como barrera.

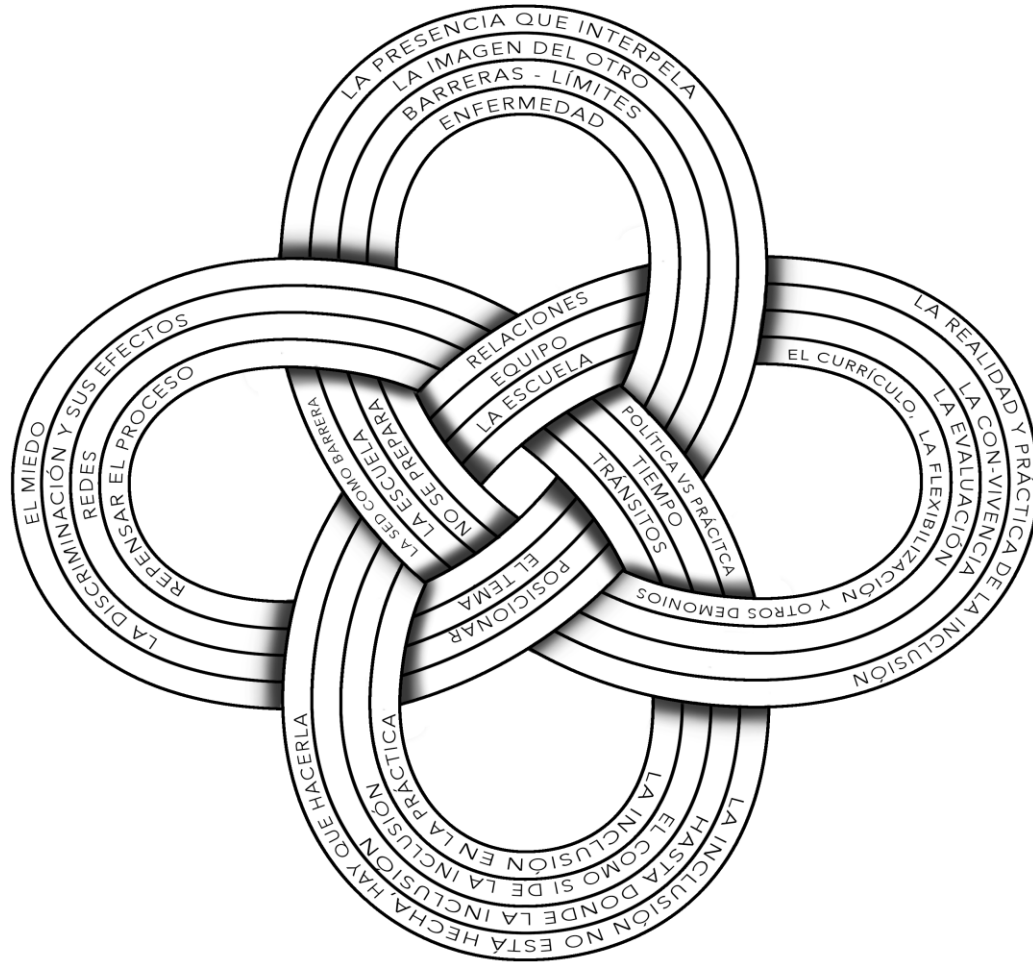


Figura 3. Nudo de tensiones. Esquema propio

Estas tensiones fueron halladas en la matriz de análisis de la información, para lo cual se realizó una categorización que dio cuenta de las tensiones, para ello, se tomó la información literal lo cual se realizó asignando un color a cada categoría que se incorporó al análisis; este tipo de análisis puso en evidencia las tensiones y permitió comprenderlas desde las voces participantes, sus diferentes miradas y perspectivas. La matriz empleada para este fin es la que se

muestra a continuación.⁵

CATEGORIAS	ACTORES						TENSIONES
	ESTUDIANTES	DOCENTE DE APOYO	DOCENTE DE AULA	ORIENTADORA ESCOLAR	COORDINADORA	RECTORA	

Tabla 2. Ejemplo de la matriz de categorización y análisis de información

Tensiones

En este capítulo se pondrán en evidencia los hallazgos de investigación en el Colegio Técnico Distrital Paulo Freire a propósito de la inclusión de niños y niñas con discapacidad, y en ese sentido establecerá una relación entre las categorías iniciales contempladas para la investigación y lo hallado en el trabajo de campo. Por tanto, a continuación presento las tensiones que se constituyen como los resultados de la investigación que recogen no solamente el fundamento teórico sino las voces de aquellos que participaron de ella.

A lo largo de la investigación fue posible ver como las tensiones aparecieron a partir de las voces que se han hecho escuchar, poniendo en evidencia que son un asunto actual en la escuela y que traen consigo retos y desafíos para la educación incluyente; desde las políticas, las prácticas pedagógicas y las formas de pensar la escuela.

⁵ Todas las matrices se encuentran en el apéndice

Estas tensiones se relacionan con los lugares de donde se habla y desde los roles que asumen, ya sea el docente de apoyo, el docente del aula, los estudiantes; asuntos que van desde los miedos hasta las apuestas. Tensiones que replantean el rol del maestro, que ponen en la mira la formación de docentes, la coexistencia de diversas miradas sobre discapacidad y por esa misma vía de inclusión.

Así como se planteó en el marco teórico la educación incluyente no es tan solo un asunto relacionado con la modificación de la organización escolar, sino que implica un cambio en la ética de la escuela. Este estudio de caso, se adentra en cada uno de los actores escolares, rastreando en sus voces estos cambios éticos, que acompañados de estas modificaciones de la organización escolar, se enlazan y producen las tensiones.

Una vez categorizadas las voces de los actores a través de lo propuesto en las matrices es posible presentar los resultados; estos resultados se organizaron en cuatro momentos: inicia con uno orientado al primer objetivo específico, presentan las tensiones y comprensión de las personas que hicieron parte de la investigación en torno al concepto de discapacidad y sus implicaciones en el proceso de inclusión escolar; el segundo atendiendo al objetivo específico dos, presenta las tensiones en torno a lo curricular, convivencial e institucional a propósito de la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad; un tercer momento que narra las tensiones provocadas por la forma de pensar la escuela y su implicación en el proceso de inclusión; finalmente, y no por eso menos importante presento las categorías emergentes producto de las vivencias de las personas que participaron en la investigación, cuyas voces han tenido un lugar y que dan sitio a otras tensiones que se interrelacionan como un nudo con los tres momentos iniciales.

Cada una de las categorías se relaciona con la siguiente, formando con las tensiones una red de significados, no es posible observarlas y analizarlas como condiciones individuales y lineales, es necesario verlas como un todo en constante movimiento.

En este apartado las tensiones se presentaron y desarrollaron de la siguiente manera: inicialmente se expresan con el nombre de la tensión hallada, posteriormente se desarrollan apoyándose en las voces de los que actores, voces que se ubican en un cuadro que las recoge; por último se muestran en un cuadro individual aquellas que con mayor contundencia afirman lo hallado en la tensión.

Discapacidad

Esta categoría expresa las tensiones que sobre la discapacidad y su presencia en la escuela se evidenciaron; la forma como se concibe la discapacidad, el lugar desde donde se nombra y lo que suscita la interpelación de su presencia.

Binomio Enfermedad-Límite

Esta tensión esta expresada en términos de una presencia compartida de dos lugares desde los que se nombra a los niños con discapacidad, coexisten en el discurso y en las prácticas la idea de discapacidad como una enfermedad y los postulados del modelo social; de esta manera las acciones que recaen sobre estos niños y niñas son acciones que van desde el interés por la normalización de un cuerpo defectuoso, hasta aquellas que buscan generar en ellos independencia y participación de la vida social.

La coexistencia de estos dos modelos –el de enfermedad y el social- en la cotidianidad de la escuela, resulta como lo plantea Palacios (2008) que si bien es cierto, cada uno de los

postulados tiene un momento histórico particular y por ello traen consigo unas connotaciones, pueden como se evidencia en las voces de los actores coexistir.

Sobre la discapacidad

Dicen los estudiantes: *Que esta inmóvil o en forma vegetal...no puede hacer las cosas que las demás personas pueden hacer*

Dice la docente de apoyo: *La discapacidad es una barrera que no está dada por ellos sino por el contexto...es una condición que tiene cada persona como cualquier otra, y pues tiene barreras, ellos son los que más tienen barreras*

Dice el docente de aula: *Es una condición del ser humano en cuanto a un funcionamiento diferente dentro de su cuerpo, dentro de su organismo...Digamos que a veces nosotros consideramos que ellos tienen muchos límites pero a veces ellos mismos se encargan de demostrarnos que esos límites se pueden romper*

Dice la orientadora escolar: *Cuando yo pienso en discapacidad, pienso en que es mundo, un mundo de barreras...si tú me preguntas que se me viene a la mente por discapacidad: barreras y construcción*

Dice la coordinadora: *Digamos que son personas que no hacen lo que hace el común de la gente.*

Dice la rectora: *tengo claro que la discapacidad es la afectación por alguna situación particular en la vida de un individuo...Sabiendo que los niños con parálisis cerebral muchas veces no tienen una limitación intelectual*

Sin embargo las relaciones que se establecen con los niños con discapacidad, que serán de un análisis posterior, ponen en evidencia los tránsitos que se dan en torno a esta tensión, pues cada uno de los actores ha descrito como revelador el hecho de tener dentro de la escuela la posibilidad de reconocer a estos niños en sus capacidades y en su diversidad. La coexistencia de estos dos lugares para pensar la discapacidad, abre el camino para pensar en la inclusión como un proceso permanente de transformación, no como un asunto estático correspondiente a un tiempo lineal; más bien como un camino que se recorre y se desanda.

Este binomio enfermedad-límite se hace presente también en las voces de los estudiantes, quienes en sus discursos relacionan la discapacidad con una enfermedad, reconocen que esta no les impide a sus compañeros participar de la vida escolar; sin embargo enuncian los límites y las barreras que la vida escolar supone para ellos. Los estudiantes transitan aun en sus comprensiones sobre la discapacidad en ese binomio, que se configura en la comprensión y la práctica, en las ideas y en las vivencias.

*A mí me da rabia, se supone que ella está enferma es de los
músculos, no de la cabeza,*

Dicen los estudiantes

Entre la imagen del Otro y la presencia que interpela

Se conjugan en esta tensión dos aspectos relevantes para la vida escolar; uno de ellos la imagen del otro, la mirada que hacemos sobre el otro y por ende la importancia de la imagen; un niño con discapacidad que llega a la escuela, lo hace con toda su presencia, con su silla de rueda, con sus rasgos físicos, con su historia puesta en sus facciones, lo que hace que aquellos que habitamos la escuela tengamos en nuestras miradas unos prejuicios sobre esa presencia que nos interpela. Estas miradas que se han construido a partir de las relaciones que tenemos con las personas, a partir también de los prejuicios y estereotipos que incorporamos, y que dan lugar a la forma de ver el otro.

*La mirada de pobreza con que lo miran los de afuera,
entendiendo que es una situación problemática para cualquier
familia y para cualquier sector social.*

Dice la rectora

Esa presencia que interpela se convierte en la otra cara de esta tensión; pues el asunto de los niños con discapacidad no es tensionante para la escuela, cuando son vistos como un realidad ajena, como un asunto del cual no se deben ocupar, ni maestros, ni estudiantes, ni directivos; es solo cuando la discapacidad inquieta con su presencia en la escuela, en el aula de clases, en el patio de recreo es cuando somos capaces de pensarnos una escuela incluyente; sobre este aspecto de pensar la escuela para la inclusión me extenderé más adelante.

El hecho nada más que yo me haya enfrentado a esta situación, me cambio mucho el pensamiento, porque antes si yo veía a la estudiante me era más fácil pasar y ya; el problema está ahí que lo asuma otro. Pero ahora ver esta estudiante, ver cualquier otra, enterarme que esta estudiante tiene tal dificultad o este otro tal; me genera la inquietud ¿Qué hago? Que hago, aunque no lo sepa hacer; buscar ayuda

Dice el docente de aula

Un otro visto a partir de la diferencia y de la carencia genera entonces en la escuela reacciones de rechazo o de indiferencia; es otro indeseado pues trae consigo una marca de anormalidad. Esta idea de normalidad, tan fuerte en las voces recogidas, evidencia el peso histórico de las ideas, y la forma como se asientan en nuestros repertorios de relaciones.

Esta fuerza de lo visual que recae sobre el niño con discapacidad, pone en evidencia la tensión por la imagen del otro. El asunto tensional relacionado con la imagen del otro se hizo evidente en la voz de todos los actores entrevistados quienes dan un lugar de gran importancia a la imagen.

Hablando de inclusión pareciera que la escuela está más dispuesta a incluir a aquel que no se ve diferente, a quien puede ocultar su diferencia o que la disfraza.

Sobre la imagen y la presencia del otro

Dicen los estudiantes:

- *cuando la profesora se pasó para por la mañana, ella también se pasó a la mañana, y dijo que ella era.... Muy, que era una niña importante y pues como en la tarde casi nadie le ayudaba*
- *Pues como tristeza, como ella no podía hacer las mismas cosas*

Dice la docente de apoyo: *No lo reconocen y de hecho las personas con discapacidad cognitiva no son visibles, hasta que tú no estés con ellos, de cerca, no trabajes, no te das cuenta que tienen discapacidad...Ellos no son muy visibles dentro de la institución*

Dice el docente de aula: *En cambio aquel que tiene la discapacidad evidente, el rechazo es más evidente.*

Dice la orientadora escolar: *Yo creo que el tema es que cuando se habla de discapacidad, se dice hasta ahí llego y no hay más posibilidades, no hay forma de que usted sea diferente.*

Dice la coordinadora: *Sensibilizar a la comunidad, todos debemos no solo aceptar que los niños vinieron acá, sino que son nuestros estudiantes, nuestra responsabilidad.*

Dice la rectora: *cuando estas diferencias están marcadas y de hecho es como si se pusieran un rotulo “discapacitado”, porque hay situaciones que lo hacen evidente.*

La presencia y la mirada, son sin lugar a dudas de los aspectos que más tensionan la escuela como pude constatar en el trabajo de campo; pues estos dos desencadenan las demás tensiones sobre la inclusión escolar; así mismo son las que la posibilitan, pues en las voces de quienes participaron de la investigación fue posible encontrar cómo la presencia de estos niños en la institución ha producido cambios que se vienen dando de forma paulatina, como un proceso.

pero cuando la discapacidad empezó ya a estar en el aula los docentes empiezan a tener una transformación, aunque en algunos todavía tenemos una resistencia, ya cuando el niño está en el aula y cuando ya empezamos hacer todo el acompañamiento, ya en algo hay una transformación, no lo que quisiéramos, pero hay

Dice la orientadora

Inclusión

El currículo, la flexibilización y otros demonios

El asunto de lo curricular, es uno de los tensionantes de la escuela, pues es uno de los pilares que la constituyen; pensar en lo curricular es pensar en la esencia constitutiva de la escuela, y produce tantos conflictos en los actores que bien podría ser considerado el nudo de la inclusión. Los currículos están mediados por esas relaciones de poder que, en su status quo, privilegian aquellos que hacen parte del conjunto de condiciones que prevalecen en un momento histórico determinado; por tal razón la inclusión es un asunto que tensiona, pues cuestiona el orden establecido, discute con la idea curricular establecida, con la adquisición del conocimiento como único sentido de la escuela, pues plantea los saberes para la vida, y por esta vía interroga las lógicas de la exclusión.

No sé si lo curricular transversalizado, o si lo demás transversalizado en el currículo, no sé cuál sea el orden, pero si se debe dar y mucho más en la inclusión.

Dice la orientadora escolar

Niños con discapacidad que pueden ponerse en el lugar de estudiante ponen en jaque a todos los que hacemos parte de la escuela.

¿Qué aprenden, cómo aprenden y cuándo aprenden? Son los cuestionamientos que alimentan la tensión y son posibles de rastrear en las voces de los participantes de la investigación; así como en la pertinencia de lo enseñando, la discusión sobre la acumulación de contenido, y en la otra cara la vivencia del mismo currículo, el cuestionamiento de aprender ¿qué y para qué?

Sobre el currículo, la flexibilización y otros demonios

Dicen los estudiantes: *Es por eso que tienen que enseñarle lo mismo para que ella sepa...entonces a ella le ponen como cosas más fáciles.*

Dice la docente de apoyo: *No tanto que los contenidos sean diferentes, sino que el desempeño que ellos generalmente proponen se reduce a las habilidades que tienen.*

Dice el docente de aula: *la imposición que hay desde afuera de algunos temas del currículo, de la evaluación; pues lleva a que nos digan, hay que hacer esto, pero el problema está en que no se tiene en cuenta la discapacidad del estudiante y las capacidades del estudiante.*

Dice la orientadora escolar: *Yo creo que lo curricular que es un componente supremamente fuerte en la escuela, como debe ser obviamente, en este caso, en este colegio no se ha mirado de forma general*

Dice la coordinadora: *yo pensaría que pasa es que ellas no hacen como una distinción curricular.*

Siendo lo curricular el eje de la escuela, es previsible que sea uno de los asuntos más tensionantes, pues como se evidenció en la presencia que interpela, la discapacidad viene a cuestionar este orden curricular, poniendo en evidencia lo obtuso y radical que lo caracteriza, al punto que la entrada de estos niños con discapacidad, acuña el término “flexibilización”, no

cambio, no transformación; flexibilización. Ahora abordaré cómo esa flexibilización curricular, es susceptible de ser rastreada en la escuela por medio de las voces, y cómo también tensiona a la escuela.

La flexibilización

Flexibilizar el currículo supone como lo sostienen (Ainscow & Booth, 2000), pensar cómo la escuela puede comprometerse a repensar las formas en las que puede beneficiar el aprendizaje y la participación de todos, proponiendo alternativas que recontextualicen los saberes y los pongan al alcance de todos los estudiantes. Sin embargo flexibilizar no es una tarea a la que podríamos acompañar del adjetivo “fácil”, flexibilizar va más allá de cambiar los desempeños en una asignatura, requiere de un ejercicio complejo de analizar la pertinencia del contenido, la didáctica, los ritmos de los estudiantes versus los ritmos de los docentes, la evaluación y los tiempos de la escuela que como veremos más adelante no son los mismos de los estudiantes y los maestros.

Tener que preparar algunas herramientas específicas para ese individuo también pone en tensión al docente.

Dice la rectora

De esta manera la flexibilización se convierte en una más de las tensiones que se hacen evidentes, pues nos obliga a todos a pensar en una escuela posible, que nos saca de un aparente estado de confort y nos pide un ejercicio pedagógico más profundo, además pone en discusión la mirada homogénea de la escuela desde donde se han formado algunos docentes.

Es así como el currículo y su flexibilización es un asunto tensionante debido a todo lo que implica en la práctica escolar.

Sobre el currículo, la flexibilización y otros demonios

Dicen los estudiantes: *Llega el profesor de la primera hora y dice: Maria* tome haga esta cosa; niños nosotros vamos a ver multiplicaciones, divisiones, sumación de fracciones, y multiplicación y así sucesivamente.*

Dice la docente de apoyo: *El hecho de decirle a los profesores regáleme cinco minutos y sentémonos y hagamos una flexibilización del currículo y miremos como vamos a trabajar con ellos, pues es complicado, porque ellos están pensando en la actividad del próximo día, en las notas, en hacer otro tipo de actividades.*

Dice el docente de aula: *entonces, miremos este estudiante hasta donde es capaz de hacer, y entonces pongámosle si el estudiante tiene dificultades por ejemplo el caso de Maria* para dibujar, entonces no la pongamos a dibujar, sino acomodemos que ella coloree, que haga otras actividades que sean más adecuadas a la discapacidad que tiene*

Dice la orientadora escolar: *Entonces ya por lo menos hablar de que en una comisión de evaluación o en un consejo académico se hable de flexibilización curricular, eso ya es un avance fuertísimo.*

Dice la coordinadora: *como que tampoco hay claridad de cómo hacer esa flexibilización y yo siento que los docentes... y si a mí me tocara igual, no tendría las herramientas para decir.*

Dice la rectora: *Pues en el colegio, en realidad, hasta hace poquito se logró que se entendiese que es una adaptación curricular, porque el miedo de los maestros es: ¿Cómo le enseño? ¿Qué hago*

La evaluación

La evaluación tiene un carácter propio que le permite separarse del currículo, como lo plantea Gimeno (2010), la evaluación forma dentro del sistema escolar una cultura con unas propiedades que lo identifican como un campo específico, posee un lenguaje propio, reconoce diversos modelos, tendencias, autores que se especializan en ella y medios de comunicación que lo distinguen; así mismo dispone de métodos y técnicas que lo caracterizan.

La evaluación conserva una estrecha relación con respecto al maestro y su disciplina, desarrollar procesos acertados de evaluación es consecuente con la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje, y en este aspecto en particular, conocer las condiciones del evaluado es de gran importancia. Ahora bien, cuando se trata de evaluar a un estudiante en condición de discapacidad, a lo anteriormente mencionado se le suma la concepción de esfuerzo, “es necesario reconocerle el esfuerzo”, es una de las frases que se hizo presente en todas las voces de los docentes y directivos; no así en la voz de los estudiantes. Exigencia, evaluación y discapacidad, se enlazan para convertirse en equivalentes; lo cual tensiona el asunto de la evaluación, en donde las claridades son pocas y las confusiones muchas.

Sobre la evaluación

Dicen los estudiantes: *Le ponen la misma evaluación, pero le va mal porque ella no sabe y entonces le suben la nota, por ejemplo si se saca un 2, le ponen un 3.5.*

Dice la docente de apoyo: *Y ha sido como un proceso largo para que entiendan no es el calificarle igual y tampoco es que tengan todos esos conocimientos...a evaluación no es estricta, la evaluación se hace viendo el proceso del estudiante y su esfuerzo en esos procesos académicos*

Dice el docente de aula: *a la hora de evaluar que el docente sea consiente que no puede exigir el nivel que pueden tener los demás estudiantes, sino que hay que buscar, exigirle si, pero dentro de las posibilidades del estudiante que es lo más importante*

Dice la orientadora escolar: *La evaluación se ha modificado de alguna manera, pero sigue siendo muy temporal y muy inmediato... entonces la evaluación ha sido más del trabajo del docente, la familia, el niño y nosotros.*

Dice la coordinadora: *Ahora, como evalúas a una niña que ni siquiera te habla, entonces cuando los maestros me dicen que no tienen las herramientas, yo digo, sí.*

Dice la rectora: *y no podemos seguir evaluándolos a ellos hasta cuando logre lo esperado para tercero puede pasar a cuarto, no porque estaríamos deteniendo un proceso; generaríamos un problema de extraedad que afecta las relaciones sociales, las relaciones afectivas y minimizaría al individuo nuevamente.*

Pues si la pregunta de lo curricular es ¿Qué aprenden?, ¿cómo aprenden? y ¿cuándo aprenden?, la pregunta de la evaluación es sobre quién enseña y quién aprende, siendo esta un cuestión de la subjetividad. Y en el caso de la discapacidad traduce el esfuerzo como parte del resultado.

Entonces ese proceso de decirle al profe, ella lo hace pero pues en una forma más lenta, ella lo hace, digamos a su modo y recuerde que por su condición física, ella no puede hacer trazos tan finos, tan perfectos; valórole el esfuerzo.

Dice la docente de apoyo

La evaluación, pone en tensión a maestros y estudiantes pues es el momento en el que tanto el uno como el otro son confrontados con los saberes que debieron haber adquirido durante un periodo de tiempo, nos permite clasificar y dar un lugar; este asunto tiene dos aristas, por un lado la solicitud que hace la flexibilización de pensar en las condiciones del niño con discapacidad y evaluar en él unos aspectos y contenidos que se han flexibilizado, y en la otra arista la visión de los compañeros de este niño, quienes consideran como injusto que la calificación, -no la evaluación- sea diferente, vemos entonces como evaluación y calificación se convierten en incómodos sinónimos. Es en la práctica y en la vivencia cotidiana de la escuela donde la evaluación se convierte en tensión porque reclama acuerdos sobre las comprensiones que de evaluación se tiene, las prácticas que en sí misma se desarrollan, y las exigencias de la flexibilización que no se corresponden con la expectativa de las pruebas censales que también evalúan.

La con-vivencia

Al indagar por el aspecto convivencial, fue sorprendente ver como éste estaba directamente conexo con lo relacional, con las formas de ver el otro, con los afectos, con lo cotidiano de la escuela; lo convivencial va más allá de los conflictos, y, por ende más allá de lo normativo y de lo establecido en el manual, la convivencia se refirió mas a la vivencia cotidiana de la escuela, por eso es una tensión de con-vivencia. Las voces de los actores hicieron que lo relacional de la convivencia se convirtiera en un asunto no contemplado en la investigación, permitiendo el surgimiento de una categoría emergente, la relacional

Sobre la con-vivencia

Dicen los estudiantes: a ella los profesores le dan unas reglas que no son iguales a las de nosotros

Dice la docente de apoyo: yo digo que sí es importante que estén incluidos en un aula regular por las relaciones sociales y de independencia que pueden alcanzar a lograr en esas mismas relaciones...esa parte de relaciones, además porque tienen ese potencial para desarrollarlo más en un aula regular

Dice el docente de aula: Hay casos en que los niños no tienen en cuenta a sus compañeros lo dejan botado; como el caso de Maria*, la dejan abandonada; y a veces intentar solucionar la situación es complicadísimo.

Dice la orientadora escolar: cuando hemos tenido niños que permean lo convivencial, ¿Cómo convive él con mi hijo? Si hemos tenido malestares.

Dice la coordinadora:

- *Ya si la situación se sigue presentado es donde viene el problema... pero cuando lo situación se repite es donde nace el problema.*
- *Pero el papá definitivamente, si el chiquitín es muy agresivo, y nos ha pasado que tenemos niños que son agresivos en su proceso, los papás dicen es que lo que tiene es que sacarlo de clase, él no tiene por qué estar con mi hijo.*

Esa vivencia cotidiana en la escuela, nos permite ver como de una u otra manera los rótulos juegan un papel importante; el guapo, la bonita, la inteligente, el pacífico, el mediador, todos jugamos un rol y respondemos a un rotulo que nos clasifica -como lo vimos en la tensión de la evaluación-. Pero en el caso de los niños y niñas con discapacidad, pareciera que esta situación se agudizara, como se puso en evidencia anteriormente en la imagen del otro y la presencia que interpela, esto tiene un papel fundamental en las relaciones. Prejuicios y rótulos posibilita las relaciones entre unos y otros.

Porque le da pena que lo vean con ella.

Dicen los estudiantes

Al entender la convivencia como el vivir en comunidad, vincularse e interactuar con los otros, en la convivencia escolar se advierten relaciones de exclusión, de diálogo, de afectos extremos odio y amor, de respeto y de vulneración. Por eso es tensionante, porque tiene movimiento, no es homogéneo, y es impredecible; las relaciones entre las personas son las que humanizan la escuela, pues ponen toda nuestra condición de humanidad en el espacio escolar.

A mí me parece que puede ser muy beneficioso, porque cuando aprendo aceptar al otro con su diferencia, pues voy abrir mi visión más al mundo.

Dice la coordinadora

Ahora bien el desafío que nos plantea este caso es del de promover un desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los estudiantes.

La realidad y la inclusión en la práctica.

Hablar de la realidad y la práctica de la inclusión es hablar de la vivencia cotidiana, es encontrar en la particularidad del caso aquello que se le escapa al lineamiento, y se convierte en tensión pues reclama ser atendido todos los días, en todo momento. En este aspecto podemos ver asuntos que un observador desprevenido podría llamar triviales, y que por el contrario se vuelven trascendentales, al punto que estos aspectos le podrían cerrar la puerta de la escuela a un estudiante.

Son tantas cosas que trascienden el saber, lo cognitivo y es que uno viene aquí al trabajo cognitivo pero es que mientras trabaja lo cognitivo está viviendo, es el diario vivir.

Dice la coordinadora

La realidad y la práctica recogen cada una de las tensiones que se pusieron en evidencia y las plantean como asuntos de emergencia, de la casuística, de lo que es y de lo que debería ser; lo cotidiano interroga a los protocolos establecidos que pretenden homogenizar aquello que es tan diverso. “¿Qué hacemos con la niña en silla de ruedas que debe ir al baño?” se preguntó la rectora en su entrevista, ¿Qué hacemos con el niño que no puede tragar, y por eso se demora en el desayuno?, se cuestionaba la coordinadora. Estas preguntas no las resuelve el documento del Ministerio, este es un asunto de trabajar todos los días, de generar las estrategias y espacios que

requiere la escuela para lograr las aperturas, que se deben trabajar todos los días, den como resultado la permanencia y el disfrute de la escuela.

Creo que fue hacer más cosas desde la práctica y ver que no servían o si funcionaban.

Dice la orientadora

La cotidianidad de la escuela, que da lugar a la realidad y a las prácticas, se alimentan de lo relacional, de lo cognitivo, de los ritmos y estilos de aprendizaje, de las familias, de los compañeros, de los momentos vitales. La cotidianidad es la que nos muestra el éxito de la inclusión.

Sobre la realidad y la inclusión en la práctica.

Dicen los estudiantes: *si uno por ejemplo va a jugar uno está acostumbrado a jugar. Por ejemplo ayer una niña le quito el jugo, y se lo puso detrás de la espalda y ella se puso a llorar, y yo fui a decirle que tranquila que no llore.*

Dice la docente de apoyo: *Acá, digamos básicamente lo que se intenta, bueno, es hacer la flexibilización del currículo, adaptaciones en las actividades que se pueden hacer grupales, con los docentes, se hacen talleres de sensibilización, trabajo con padres, en ese digamos proceso de inclusión.*

Dice el docente de aula: *¿Cómo vamos a responder a sus necesidades espirituales, de valores, de convivencia, de relaciones sociales, más que responder a lo que lo que se nos está imponiendo, a las necesidades que nos exige este sistema que son los resultados? ¿Qué es lo más importante?... ¿Cómo cumplir con el currículo y como atender las necesidades del estudiante, cuando a veces son más importantes las necesidades que el mismo plan de estudios y de contenidos que nos están imponiendo?*

Dice la orientadora escolar: *el punto es que, la tarea y reto es como incluir todas las miradas. Lo hablo desde lo práctico y es que tenemos niños con discapacidad que llevan un proceso de años escolares aquí y tal vez no hemos visto los avances, pero un día, un año dan con un excelente maestro o tal vez la familia en ese momento ocurrió algo diferente algo paso y su proceso avanza.*

Sobre la realidad y la inclusión en la práctica.

Dice la coordinadora: *había una chiquita que no avisaba y se hacía en sus pantaloncitos, eso es una tensión; además porque los niños van a decirle cochino.... Lo de la comida... ¿entonces uno que hace? ¿La deja sin comer todo el día? Entonces tenemos que irnos, tenemos a treinta brincando porque ya acabaron y esta ella que no ha acabado el primer bocado, y no hay quien más acompañe.*

Dice la rectora: *por esas mismas adaptaciones curriculares vamos al ritmo de ellos y ese es el éxito de la inclusión.*

Estas circunstancias que se viven día a día con todos los estudiantes de un colegio, pareciera que se agudizaran cuando se trata de un estudiante con discapacidad, la condición que lo acompaña, la imagen y con ella las ideas que se tienen sobre él, su presencia que interpela, tensionan el ambiente y cuestionan el proceso de inclusión. Es entonces donde la escuela se pregunta ¿hasta dónde la inclusión?

¿Hasta dónde la inclusión?

Es importante tener en cuenta aquí, que no es un asunto que tensione a todos los involucrados en esta investigación, en el docente de aula no se rastrean indicios de una inquietud frente a este asunto; esto no quiere decir que no tenga un fuerte peso en la institución, es simplemente un asunto para tener en cuenta al analizar este particular. En esta investigación he planteado las formas, los aciertos y las dificultades que tiene el proceso de inclusión de discapacidad de niños y niñas en la escuela, en este sentido la tensión que presento a continuación se constituye como una de las lógicas de la exclusión; es decir excluir a los niños con discapacidad porque no tienen la capacidad de estar en la escuela.

Sobre hasta donde la inclusión.

Dicen los estudiantes: *se supone que ella debería estar en algo, donde haya personas como ella para que le enseñen a todos lo mismo.*

Dice la docente de apoyo: *Yo digo que no todos los niños están en la condición de estar en un centro de educación especial*

Dice la orientadora escolar: *Ahora, depende también del tipo de discapacidad porque aquí también hemos tenido niños con diagnósticos de condiciones mentales...pero aun así son procesos que no han sido excluyentes o que nos hayan generado una situación totalmente desbordante*

Dice la coordinadora: *entonces uno, como te lo estoy diciendo, con su mejor intención hace lo que puede, pero hay niños que no*

Dice la rectora: *Tengo también perfectamente claro que hay discapacidades que no son susceptibles de inclusión porque una deficiencia cognitiva mayor que en mi época la llamábamos profunda no le va a permitir niveles de socialización con los otros chicos de manera que no tiene sentido la inclusión.*

Este ¿hasta dónde la inclusión? Permite retomar lo planteado por Palacios (2008) cuando hace énfasis en las barreras y en estas el papel de la deshumanización de las personas que son reducidas a la condición, y desde ese lugar son pensadas, habladas y acogidas. El ¿hasta dónde? Nos remite a la importancia de la palabra proceso, y deja ver que la inclusión es un camino, un asunto que se constituye con todos y en todos los espacios. Quiero decir con esto que pensar una escuela para todos, es una idea en la que aun caminamos. Al encontrarme con esta tensión, es necesario que pongamos sobre la mesa las ideas de educación como un asunto que no solo le pertenece a la escuela. Tal vez la educación para todos, no se traduce en escuela para todos.

El cómo sí de la inclusión

A partir de las tensiones evidenciadas, se hace recurrente en la escuela la idea que la inclusión es un asunto importante, que tendrá un impacto positivo y trascendental en la sociedad;

sin embargo reconocen que la forma como se le ha planteado el asunto a la escuela no es la adecuada. La tensión pasa desde la imposición de la política, hasta el desconocimiento de las dinámicas escolares. Pareciera que existe una mejor forma para desarrollar procesos de inclusión, en donde la voz de aquellos que hacen la inclusión en la escuela sea tenida en cuenta. Donde los miedos y los argumentos de estudiantes y maestros tengan cabida.

Sobre como sí de la inclusión.

Dicen los estudiantes: *en un colegio normal como cualquiera, como este, para que socialicen con gente que digamos los pueda ayudar y como normales, que puedan caminar y eso para que la gente discapacitada se puedan ayudar con la gente que si puede hacer todo.*

Dice la docente de apoyo: *Un chico con discapacidad debería tener todo un grupo interdisciplinar y si va a estar en un aula de inclusión la población debería ser más pequeña.*

Dice el docente de aula: *Ahí hay algo que debe ser diferente para ellos pero dentro de un proceso normal. Que puedan disfrutar, que puedan aprender, que se puedan desarrollar como seres humanos, que puedan crear las condiciones para pensar en un proyecto de vida, que puedan desarrollar sus capacidades, que puedan desarrollar sus valores, que puedan pensar y soñar con un futuro también para ellos.*

Dice la orientadora escolar: *un espacio que con mi diferencia, puedo entrar y de alguna manera puedo participar y gozarme de todo lo que la escuela me ofrece, para mí eso es una verdadera inclusión.*

Dice la coordinadora: *Entonces a mí me parecería que sería: primero, reconocer que están; segundo, aceptar, porque cuando yo lo acepto voy a involucrarme porque es también parte de mi trabajo pedagógico.*

Dice la rectora: *una inclusión que permite que el individuo sea más un ser social de acuerdo a su edad, de acuerdo a sus condiciones, de acuerdo a su medio, todo debe estar junto.*

Decir una verdadera inclusión, nos remite a pensar que existe una inclusión falseada, esa que se queda solo en el papel, que no se transforma en vivencia; una inclusión que se hace en obediencia ciega de la ley.

Es todos, yo creo que es todos, todos con derecho. Un sinónimo de inclusión es todos con derecho, pero diferentes, no masivos, no moldeados, no acartonados pues en lo que la escuela exige.

Dice la docente de apoyo

La inclusión no está hecha, hay que hacerla

La tensión que presento a continuación, se convierte en la respuesta de las voces a ese como si de la inclusión; es el reconocimiento a la inclusión como una vivencia cotidiana, con una posición personal que acoge y resignifica el dar un lugar a la llegada de otro, que en este caso es el niño o niña con discapacidad.

Sobre la inclusión que no está hecha...hay que hacerla

Dicen los estudiantes: Ayudarla, que todos los compañeros la ayudemos .Pues como tristeza, como ella no podía hacer las mismas cosas

Dice el docente de aula: Es que ninguno tiene la solución, si no que tenemos que empezar a crear algunas herramientas.... digo intentar porque no lo logramos hacer, pero sí se intenta y en eso hay algún tipo de ganancia; con el solo hecho de intentar, entonces el ensayo y error va a generar un aprendizaje a futuro que nos ayude a responder mejor las necesidades de ese estudiante.

Dice la orientadora escolar: El punto es que aquí la inclusión es un trabajo en equipo no puede ser algo tan sesgado como hablar solo de lo pedagógico; la inclusión no puede ser solo pedagógica, la inclusión no puede ser solo social, la inclusión no puede ser solamente política, porque lo dice un papel, porque lo dice un lineamiento.

Sobre la inclusión que no está hecha...hay que hacerla

***Dice la coordinadora:** Es importante ir aprendiendo del proceso*

***Dice la rectora:** De todas formas genera muchísimos retos, porque los procesos, las prácticas pedagógicas, tienen que ser muy distintas también cuando vamos hacer las adaptaciones curriculares, nada sacamos con que en el papel estén, lo más importante es la práctica pedagógica y todo se logra con una adecuada actitud y de respeto al otro... todos tenemos derecho por lo menos a intentar la inclusión.*

Decir que la inclusión no está hecha, es reconocer en ella un proceso que se instala progresivamente en los discursos y en las prácticas, que se abre paso y se posiciona en un espacio como el escolar; entender la inclusión de esta manera, como fue evidente en las voces de los actores es hacerse cargo, dejarse tocar y reflexionar sobre el quehacer pedagógico. De esta manera es estar atentos tanto a los avances como a los tropiezos tomar distancia y observar lo que se está haciendo, reconocer los pequeños triunfos y aceptar cuando se ha fallado.

Concebir la inclusión como un proceso permanente de transformación cultural al interior de la escuela, que repiensa sus currículos, sus políticas y sus prácticas y transita hacia una escuela en donde se garantice una mayor intervención de todos aquellos que componen la comunidad escolar, que da lugar a todos desde el respeto a la diversidad y la diferencia.

Repensar el proceso

Resultante de la tensión relacionada con el hacer la inclusión, surge también la necesidad de repensar el proceso, constituyéndose en sí misma una tensión y llama la atención que esta no se ubique en todos los entrevistados, tiene la particularidad de estar en voz de la orientadora y la rectora, quienes son las cabezas visibles de este proceso en el caso estudiado. Poner en perspectiva los aciertos y obstáculos, hace parte de la construcción de una escuela incluyente.

Ahora bien, ¿Cómo se convierte esto en una tensión? Repensar el proceso se vuelve tensionante cuando no se logra una sintonía con los demás actores de la comunidad escolar.

Sobre repensar el proceso

Dice la orientadora escolar: *Nosotros, desde orientación, desde la docente de apoyo porque hemos hecho un trabajo en conjunto entonces cada vez que venimos a mirar que pasa con este niño que pasa con su situación escolar, que pasa con su familia; es una evaluación*

Dice la rectora: *Pues esta evaluado dentro de la evaluación institucional es un ítem que plantea la guía de evaluación de los colegios y lo hemos evaluado y como le digo hay situaciones que siguen siendo exitosas*

La evaluación institucional, a la que se hace referencia en este apartado de repensar el proceso, si bien es cierto constituye un insumo de mejoramiento para el colegio, es también la oportunidad de revisar la distancia existente entre lo que se hace y lo que se dice, entre lo soñado y lo real; en el caso que me ha ocupado, esta evaluación que no ha sido vista por todos en la escuela, ha surtido los efectos que lejos de multiplicar los sentimientos de decepción y frustración, por los obstáculos del proceso, o de justificar y alimentar las voces que auguran el fracaso de una política que algunos parecen haber deseado no tuviera lugar en la escuela; por el contrario son voces que dan lugar al reconocimiento del camino recorrido y lo que queda aún por andar.

Esta tensión tiene lugar para poner en evidencia que, en efecto, repensar profunda y seriamente las políticas educativas es absolutamente necesario, pues de lo contrario se corre el riesgo de perpetuar las situaciones de discriminación y de exclusión que hoy viven muchos niños y niñas con discapacidad que son incluidos en las escuelas.

Redes y equipos

Para hablar de procesos de inclusión es necesario hacerlo en plural, la inclusión no es posible en solitario, esta afirmación es posible en el entrecruce de lo planteado por Agustina Palacios (2008) en el modelo social y las voces recogidas al respecto.

Sensibilizar a la comunidad, todos debemos no solo aceptar que los niños vinieron acá, sino que son nuestros estudiantes, nuestra responsabilidad.

Dice la coordinadora

La escuela, no es el único espacio para la inclusión, ni puede hacerlo sola; la inclusión es un asunto que le corresponde a toda la sociedad en un ejercicio corresponsable. En esta misa lógica, dentro de la escuela es necesario aunar esfuerzos para alcanzar los objetivos planteados; por esta razón la inclusión no es tema exclusivo de la docente de apoyo o de la orientadora escolar, o responsabilidad e la rectora; la inclusión compete a todos y toca a todos.

Sobre las redes y los equipos

Dice el docente de aula: *Pero por ejemplo no hay un grupo, eso no se ha pensado desde las políticas, un grupo que atienda y que apoye las tareas del colegio, no hay un fonoaudiólogo, no hay... no se... un médico, un grupo de especialistas que lo pueda hacer y tampoco hay una red de apoyo para los colegios que puedan llegar a detectar estos casos y los puedan remitir para que les hagan un diagnóstico concreto de lo que es el problema.*

Dice la orientadora escolar: *si hemos avanzado en que sea un trabajo articulado, ya no es necesariamente que el profesor venga corriendo cuando le llega un niño con discapacidad a pedir auxilio acá*

Dice la coordinadora: *sé que muchos de ellos, buscan muchas estrategias, me buscan a mí como apoyo, ¡venga ayúdenos!, ¿acá qué hacemos?*

Sobre las redes y los equipos

Dice la rectora: *Entonces, no es solamente que haya un docente de apoyo, porque el docente de apoyo tampoco puede hacer milagros, hace adaptaciones curriculares para que el niño incluido alcance avances a nivel cognitivo y de aprendizaje, pero de las partes de la salud, de la terapia física, de la terapia de lenguaje, de la ocupacional, son mínimos los resultados que ve uno porque eso queda en responsabilidad del sector salud y de lo vivo que sea el papá para lograr eso en la EPS.*

En esta perspectiva es fundamental el trabajo en equipo, y la solidez de este posibilita el seguimiento del proceso de los niños y el establecimiento de una línea de trabajo compartida. Hablar de equipos es entender que, el estudiante “es de todos”, la responsabilidad es conjunta, los niños son de la escuela y el equipo de docentes y directivos es un referente de todos.

La escuela sola no lo puede hacer, la familia tampoco tiene las herramientas. Yo creo que es una de las problemáticas en que más aúna a todos los sectores.

Dice la rectora

Consolidar un equipo no solo dentro de la escuela, sino redes interinstitucionales y sectoriales, que busquen responder a las necesidades de los niños es un asunto tensionante

La discriminación y sus efectos

Poco he hablado de las situaciones a las que se ven enfrentados los estudiantes con discapacidad que son incluidos en las escuelas, en este caso; como expondré más adelante las relaciones sociales que se establecen son determinantes para los procesos de inclusión. La discriminación muestra la imposibilidad de ver en el otro una parte de uno mismo, y aquí la referencia del profesor Skliar (2010), recuerda la pretensión de aniquilar todo aquello que nos desconcierta, manifestando el deseo que el otro permanezca otro.

Sobre la discriminación y sus efectos

Dicen los estudiantes: *Pues en un colegio como especial, para que ellos se sientan como entre ellos mismos*

Dice el docente de aula: *Entonces cuando yo les digo a los estudiantes que discriminan; “ustedes discriminan al afro, discriminan al que es gay, lo discriminan con facilidad” pero cuando usted vive la discriminación ahí ya no le gusta y le gustaría que lo incluyeran. Lamentablemente uno tiene que estrellarse con las cosas, para saber que está ahí*

Dice la coordinadora: *hay que hacer un trabajo muy fuerte con los demás niños para que aceptemos la diferencia que me parece que esa es una cosa que no se ha trabajado; o sea el que piensa diferente, o el que actúa diferente, o el que es diferente la sociedad nos ha enseñado que no, rechazamos.*

Dice la rectora: *“mejor quédese en la institución de salud, de segregación, allá”. Sin posibilidad de inclusión, y ¿cuándo no hay inclusión que hay? Hay retroceso y hay deterioro. Entonces terminan allá, todos junticos en segregación y no hay avance personal, social, frente a la discapacidad*

La discriminación, entonces se convierte en una de las barreras que aun están vigentes en la educación, pues en lugar de favorecer las condiciones necesarias para el disfrute pleno de los derechos, margina, estigmatiza y rotula a los niños con discapacidad, como incapaces diferentes, obedeciendo a la lógica homogenizante de la normalidad.

Creo que la discriminación está haciendo bien la tarea en la sociedad, las acciones discriminatorias creo que han hecho que esos estudiantes se sientan menos y sientan que no pueden hacer nada de su vida.

Dice el docente

Ahora bien, esta discriminación se mantiene en las aulas y en las escuelas; pues reproduce el ejercicio de poder en donde lo diferente, es sinónimo de anormal y por lo tanto digno de rechazo; este asunto merece ser analizado en profundidad ya que afecta significativamente los esfuerzos de una educación incluyente, en donde haya lugar para la diferencia.

El miedo

Porque también le tiene miedo a lo diferente y le tiene miedo a enfrentar eso, es más fácil trabajar con niños y ya; pero cuando llega el estudiante con discapacidad a uno le genera temor"

Dice el docente

El miedo es tensionante, porque paraliza; se hizo presente en las voces de los actores, y por tanto se hizo necesario mirarlo de frente, y comprender que la distancia entre el derecho de los niños y niñas de estar en la escuela y la realidad a la que se enfrentan al estar incluidos, esta mediado por esa angustia, una respuesta que se viste de resistencia producida por el miedo al otro, en tanto diferente; que sin embargo ha ido disminuyendo y así la tensión se va desvaneciendo en una confrontación cotidiana con la presencia y la imagen de otro que nos interpela. Estos niños con discapacidad, nos remiten a nuestras propias representaciones acerca de lo que son y de lo que implica esa condición.

Sobre el miedo

Dice el docente de aula: *cuando me toca a mí asumir la situación, pues obviamente con todo el temor del mundo, más que cualquier cosa temor y preocupación, por tratar de hacer el trabajo lo mejor posible y atender las necesidades de la niña que era lo más importante; pero también con mucho miedo porque no sabía cómo hacerlo*

Sobre el miedo

Dice la orientadora escolar: *Fue una reacción totalmente fuerte, hostil; somos seres humanos, y somos seres que le tenemos miedo al cambio*

Dice la coordinadora: *los miedos también me parece que ahí se acrecientan más, y lo digo porque escuche conversaciones de docentes en estos días con esta misma niña que ya va a séptimo y como que: ¿Quién lo va a coger? ¿Qué debo hacer?*

Dice la rectora: *Entonces les da angustia tener que pensar que tenemos que buscar estrategias particulares para un individuo, ese es un miedo grande, esa es una tensión dura.*

Ese miedo impide pensar y actuar, nos pone en encrucijadas; esa así que, en lugar de desear conocer al estudiante para saber cómo trabajar con él o cómo puede aprender, se hace necesario que otro lo garantice. Y, es allí donde aparece la figura del docente de apoyo, que abre los caminos y da pautas para el acercamiento, el abordaje y la enseñanza. Las dudas y el miedo del maestro que cree no sabe, y que intenta buscar en otro las certezas y que puedan responder a todos los interrogantes. El miedo tensiona y paraliza, como una primera respuesta, pero una vez se ha roto la barrera actitudinal el trabajo en equipo, es un horizonte posible.

Escuela

El lugar de la escuela

En esta investigación la comprensión sobre la escuela se dio de manera abierta, pensándola como un lugar de posibilidad, lo que permitió acoger todas las miradas que sobre ella tienen los actores escolares y ubicar allí las tensiones que se generan a propósito de la inclusión. Un asunto que atrae la atención de manera particular, es la coexistencia de diversas miradas, que evidentemente caracterizan el que hacer de la escuela, pues entran en permanente conflicto.

La escuela como espacio de contención, de cuidado, de protección, se hace presente en las voces con gran fuerza, dejando ver allí como la institución responde frente a las demandas emocionales de los sujetos que la habitan.

Esta misma escuela como espacio privilegiado para el saber, se expresa en la voz de la docente de apoyo, quien desde su mirada sitúa allí el lugar de la escuela, tomado distancia de las posturas que presentan los demás docentes y directivos entrevistados, que entienden la escuela como un espacio de humanización.

Lo tensionante que pueda llegar a ser la escuela, se hace evidente cuando la presencia de aquellos que nunca han estado se hace presente, así como lo expuse en las tensiones sobre la discapacidad, resulta una tensión abrir un espacio que requiere ser pensado y entendido para transformarse y dar cabida a todo, como lo resalta la rectora cuando dice: “la escuela es para todos”.

Cuestionar las ideas modernas que sobre la escuela, aun persisten, da lugar a la tensión, pues exige que se ponga en tela de juicio la homogenización y la exclusión como necesarias; invitar a la escuela a la apertura y a las transformaciones, la tensión a la que se enfrenta cuando se piensa en la inclusión.

Sobre la escuela

Dicen los estudiantes:

- *A ser alguien en la vida*
- *A escuchar*
- *A no aburrirse en la casa*
- *A verse con los amigos*
- *Aprender*

Dice la docente de apoyo: *La construcción del conocimiento, la escuela debe ser parte de la construcción del conocimiento de los estudiantes, para una vida autónoma, para muchas cosas relacionadas con su vida*

Sobre la escuela

Dice el docente de aula: *es una institución en la que se busca, el objetivo de la institución es formar seres humanos, se trabaja con seres humanos... la idea es aportarle a la construcción de ese ser humano no solamente en conocimiento, sino también en la parte de valores y en la parte espiritual*

Dice la orientadora escolar: *Entonces la escuela para los niños, para los adolescentes debe ser un lugar no solo de protección, de aprendizaje, de pasar muy bien, de socialización donde sus mayores recuerdos de vida sean felices, un espacio donde tal vez encuentre muchas cosas que en otros contextos no encuentra.*

Dice la coordinadora: *ayudar en los procesos cognitivos del niño, pero también considerando la población que atendemos me parece que es súper importante el trabajo de la socialización, que hayan puntos de encuentro... entonces la escuela también debería permitir eso que haya como más convivencia con los niños, que haya más trabajo lúdico, porque desde lo lúdico uno puede utilizar esa herramienta para potenciar lo cognitivo*

Dice la rectora: *Es que la escuela tiene un sentido social, yo eso si lo trabaje mucho, para mí es claro que la escuela es para todos.*

Ahora bien, no se trata entonces de estar totalmente de acuerdo sobre una idea de escuela, lo que es vital aquí es explicitar desde donde se habla, y dar lugar a todas las voces que hacen la escuela. Todos los elementos que componen la escuela son necesarios y demandan ser escuchados y tenidos en cuenta.

Emergentes

Las siguientes categorías recogen las voces de los actores, en aspectos que en el diseño de categorías inicial no fueron contempladas, pero que sin embargo recogen y atraviesan las tensiones mencionadas anteriormente, convirtiéndose así en categorías emergentes que articulan y enlazan las tensiones de la escuela a propósito de la inclusión de niños y niñas con discapacidad.

Relaciones

El asunto relacional, es un tema que reiteradamente se hizo presente en las voces, las formas en las que se establecen esas relaciones con los otros, los matices que toman en los diferentes aspectos, el asunto de lo humano que se ubica en este caso como uno de los intereses más importantes de la escuela, deja entrever como los afectos y las emociones que nutren estas relaciones son determinantes para los procesos de inclusión.

Sobre lo relacional

Dicen los estudiantes: *Cuando ella cumplió años, nosotros estábamos en cuarto, cuando ella llego y cuando pasamos a quinto y ella cumplió años la profesora llego y le trajo un regalo y torta.*

Dice la docente de apoyo: *Digamos no es que los profesores directamente afecten al estudiante pero si indirectamente si lo están afectando cuando le ayudan a superar esas dificultades*

Dice el docente de aula: *Transita lo humano, efectivamente, si nosotros no vemos esto desde una parte más humana, no se va hacer nada con ellos, es que la cuestión es de humanidad efectivamente, es de tratar al otro, desde los mismos derechos humanos de tratarlo con igualdad, con respeto, con dignidad; y en esos términos se debe buscar que el estudiante se desarrolle y encuentre las condiciones mínimas para la vida digna.*

Dice la orientadora escolar: *Yo no puedo decir que algún docente haya tenido después de pasar por el proceso de estar con un niño con discapacidad, de enseñarle, haya tenido la misma reacción hostil, no. Ya hay una aceptación de la realidad, de decir: “¿Qué hay que hacer?”, “ayúdeme”; ya piden ayuda. Ya no, no lo voy hacer, eso no. Ya piden ayuda.*

Dice la coordinadora: *A mí me parece que puede ser muy beneficioso, porque cuando aprendo aceptar al otro con su diferencia, pues voy abrir mi visión más al mundo.*

Dice la rectora: *Juega también mucho la empatía de las personas; porque la tensión más difícil de manejar es que me toca atender un discapacitado cuando yo no quiero o no estoy preparado para eso. Es lo más difícil, y se requiere la disponibilidad, la disposición de las personas, la disposición actitudinal.*

Estas relaciones pasan desde la imagen del otro y su presencia en la escuela, permean la convivencia, interrogan a la escuela, y definen los códigos y las formas en que los niños y las niñas tendrán las posibilidades para su inclusión, en estas relaciones el papel de estudiantes y de docentes es importante, va más allá del trato cotidiano y transforma la vida de las personas.

Pero si ha cambiado la visión, y me alegra mucho que eso suceda, porque el hecho de que un maestro choque directamente, porque es un choque el que va a tener, al tener esa estudiante, le va a cambiar el mundo y le va a cambiar la concepción de cómo enseña y todo lo demás.

Dice el docente

La inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela, la forma como reaccionamos frente a ellos y la forma como nos relacionamos con ellos cuestionan nuestra humanidad, la capacidad de tratar al otro y de reconocerlo, un reconocimiento que nos da la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos. Uno de los hallazgos más importantes en esta investigación es este de lo relacional, la inclusión transforma la escuela y a las personas dentro de ella.

No creo que ninguno tuvo una reacción abierta de decir: bueno, chévere, una nueva oportunidad, un reto, nunca lo he hecho. No, al contrario, es: no. “¿Cómo pueden pensar ustedes que yo pueda estar a cargo?”... pero cuando la discapacidad empezó ya a estar en el aula los docentes empiezan a tener una transformación, aunque en algunos todavía tenemos una resistencia ya cuando el niño está en el aula y cuando ya empezamos hacer todo el acompañamiento, ya en algo hay una transformación.

Dice la orientadora escolar

Otro aspecto de lo relacional que se hace presente es el papel de las relaciones con los pares, la relación estudiante-estudiante es el acompañamiento y el jalonamiento en el proceso de aprendizaje, estos procesos de acompañamiento se hacen evidentes en la medida que los compañeros tienen un papel activo en la motivación y estimulación de habilidades, y se constituyen como soporte emocional

Confrontarse con sus propias historias de vida, con los imaginarios, poner de escudo las palabras “no puedo”, “no estoy preparado”; dan cuenta de lo tensionante que es enfrentarse a la relación con otro que concibo diferente, acercar la discapacidad a la realidad personal, nutre los procesos de inclusión, pues ya no se dan en única obediencia a la norma, están atravesados por el reconocimiento del otro como sujeto.

En muchos casos el avance de la inclusión se genera en los compañeros, en la parte social
Dice la rectora

Abrir en la escuela espacios para que todos podamos relacionarnos con todas las personas sin distinciones que excluyan, es un asunto complejo, y no se hace por medio de lineamientos; se hace en la vivencia cotidiana, en las actitudes que se transforman, en los problemas que acontecen; es un asunto de encontrar las tensiones y hacerse cargo de ellas, y una de ellas es seguir trabajando en el establecimiento de relaciones sociales armónicas, empáticas y de alteridad.

Tiempos

Otro de los aspectos que no fue contemplado en la investigación, y que fue apareciendo cada vez con más fuerza en la voz de los entrevistados, es el tiempo.

La escuela tiene un tiempo, es temporal, el factor tiempo, es un factor que incide mucho en todos los procesos. Tienes menos de diez meses para lograr que un estudiante cumpla con esto, esto, esto y esto. La tensión esta cuando no tienes el tiempo, no tienes los recursos, no lo logras.

Dice la orientadora escolar

El tiempo que pareciera ser efímero, así como lo pone en palabras la orientadora escolar, se convierte en un factor determinante a la hora de pensar la escuela, tiempos cronológicos, que se traducen en horarios, periodos, semestres, años escolares, que traen consigo demandas que ignoran los ritmos y los momentos vitales de los sujetos que habitan la escuela.

El profesor Skliar , en su conferencia del año 2010 “mirar la infancia por lo que es”, se plantea también la tensión del tiempo, y describe en su presentación tres modos de pensar el tiempo: cronos, kairos y aion. Un cronos, cronológico, que obedece a una lógica lineal y causal, que pretende explicar lo que es por lo que fue previamente y así determinar lo que será; un kairos llamado el tiempo de la oportunidad que tiene que ver con una conjunción de factores que hace posible que algo ocurra en este momento y que no se explica por la línea del tiempo; y finalmente el aion, el tiempo de la intensidad que nunca podrá ser medido, no tiene que ver con lo real ni la oportunidad, sino con la sensación que produce el ser.

Sobre los tiempos

Dice la docente de apoyo:

- *Bueno, logra uno hacer esa flexibilización del currículo, pero que se cumpla, bastante difícil, porque el tiempo no da, no alcanza*
- *El hecho de decirle a los profesores regáleme cinco minutos y sentémonos y hagamos una flexibilización del currículo y miremos como vamos a trabajar con ellos, pues es complicado, porque ellos están pensando en la actividad del próximo día, en las notas, en hacer otro tipo de actividades.*

Dice el docente de aula: *Tampoco se ha pensado en que los cursos los integran 40, 38 o 39 estudiantes y el docente no tiene tiempo así lo quiera hacer para responder a las necesidades de ese niño, para atenderlo, para saber que tiene, para que uno se siente para saber si está haciendo esto, si está haciendo lo otro, para revisarle digamos personalmente.*

Dice la orientadora escolar: *es muy difícil porque me imagino que estamos hechos para conseguir cosas en tiempos medidos o en indicadores impuestos de alguna manera*

Dice la coordinadora: *aunque yo creo que es una cosa que nos pasa aquí y es que vivimos como trabajando al día, lo urgente siempre le quita tiempo a lo importante*

La escuela vive en el cronos, corre en su contra; y los niños con y sin discapacidad no hallan en esa lógica temporal su espacio, por eso el tiempo es tensionante, porque parece no encajar, son discursos que no se encuentran, que por el contrario están en permanente conflicto.

*Este niño, poco a poco, en sus tiempos, no en
nuestros tiempos, se ha ido adaptando a lo escolar.*

Dice la orientadora escolar

El tiempo se convierte entonces en un juez que demanda que los objetivos se cumplan, que el currículo se complete, que la evaluación se realice, que la convivencia se dé, que la

inclusión se concrete; el tiempo configura a los sujetos de la escuela en un antes y un después de la vida escolar lo que justifica todas las intervenciones que ella hace en la vida de los sujetos.

Tránsitos

La vida de las personas en la escuela, atraviesa por cambios que están relacionados con la edad, con los momentos vitales, que va acompañado por los intereses. Los tránsitos que se hicieron evidentes en esta investigación constituyen uno de los nudos entre varios aspectos que se interrelacionan, el tiempo, las relaciones, la convivencia.

Algunos maestros todavía están no en la etapa de la negación, pero si en la angustia, todavía están en una etapa angustiosa. Pero no, creo que ya todos estamos; ya por lo menos están abierto a que el tema es un manejo administrativo, de usted porque lo mete, sáquelo, quítelo, sáquelo de aquí, lléveselo del colegio. Ese tema no. Esa etapa ya la vencimos

Dice la orientadora escolar

La inclusión no puede verse como un asunto aislado, como un proyecto o un momento, una escuela incluyente se transforma en todos los aspectos y también transita por su propio proceso.

Sobre los tránsitos

Dicen los estudiantes: *Cuando lleguemos a once y seamos todos ya grandes, y estemos, no sé, con las novias y eso; y que ella este sola. Nosotros no la vamos a cuidar*

Dice la docente de apoyo: *Porque a medida que van creciendo ese contexto social cambia y ahí si se empiezan a ver las dificultades y la discriminación, o sea, cuando ellos están en grado pequeños, el apoyo entre los mismos estudiantes es mutuo y bueno, y ayuda mucho al proceso social de las personas con discapacidad, pero cuando ya empiezan a estar en grados más avanzados y sus contexto, su forma de pensar va cambiado y ahí vienen los problemas sociales en los chicos con discapacidad.*

Sobre los tránsitos

Dice la orientadora escolar: *La otra tensión a la que nosotros nos enfrentamos es la parte social... también tiene que ver con las etapas vitales; los niños pequeños, todo se puede lograr a través del juego, todo se puede transformar en un espacio libre, los niños tienen todavía esa posibilidad de construir tantas cosas... En secundaria, ya empieza a sesgarse esa relación pedagógica, a sesgarse esa relación de aprendizaje y entonces ya todo es como muy cuadrulado y ahí es donde empezamos a tener dificultades.*

Dice la coordinadora: *La educación primaria tiene una característica y es que los profes permanecen mucho tiempo con los niños, entonces eso tiene de todas maneras una afinidad con el docente, de pronto el docente puede trabajar más el cuento de que los niños aprendan aceptar la diferencia del otro*

Dice la rectora: *De todas maneras, si lo hemos pensado como son esas transiciones, y es normal, en primaria es como más trabajado, ya cuando llegan a secundaria teníamos miedo por la aceptación y la actitud de los docentes pero ha sido bueno.*

Esta categoría que emergió de las voces, da cuenta de los cambios por los que atraviesan los sujetos de la escuela y como el paso de la niñez a otro momento vital, da matices a la vida de los niños y las niñas, así como a las posibilidades de la inclusión. Las características de la educación básica primaria, que hoy llamamos ciclos uno y dos; en donde docentes y estudiantes forman parte de una comunidad de aprendizaje, pareciera fracturarse con el inicio de la básica secundaria, hoy ciclo tres. Este ciclo tres que se conforma por los grados quinto, sexto y séptimo, va acompañado de los cambios propios de la vida adolescente, estos cambios dan matices a las relaciones y advierten de los tránsitos que se producen en la escuela y de los que la inclusión no se escapa.

Los niños ya viven otra etapa, la etapa de la identidad de grupo, la etapa de la autoestima, el valor que me da el otro y teniendo en cuenta ese valor como me valoro yo en mis capacidades, todo ese tipo de cosas en los niños con discapacidad en secundaria es una tensión bien fuerte.

Dice la orientadora escolar

Mientras están en primaria, yo creo que se sienten un poco más acompañados, pero ya cuando pasan a bachillerato me parece que ya empiezan a vivir más soledades

Dice la coordinadora

Política vs práctica

Al plantear la investigación, tenía claro que la política tendría un lugar de análisis, sin embargo el binomio en el que fue expresado por los entrevistados, hizo que se convirtiera en una categoría emergente, pues no se evidenció en un conocimiento o desconocimiento de las leyes y decretos, resoluciones y lineamientos, lo que se presentó fue una contraposición entre lo que se plantea desde la política y lo que se vivencia en la escuela. Expresando mundos que no se conocen y que no atienden a las condiciones de las escuelas que avanzan en los procesos de inclusión.

Sobre la política vs práctica.

Dice la docente de apoyo: *La política tampoco cuando está hecha no piensa en eso, la política dice si todo el mundo tiene que estar en la escuela, pero pues cuales son las condiciones en las que están.*

Dice el docente de aula: *Porque las políticas son construidas desconociendo la realidad de cada uno de los contextos; entonces se hace lo mismo que en el aula; se construyen unas políticas generales pensando que todo es igual y para todos de la misma manera, pero se desconocen las particularidades de cada contexto.*

Sobre la política vs práctica.

Dice la orientadora escolar: *La política cada día mucho más absorbente de factores, de modelos sociales, económicos; de modelamientos que no permiten la diferencia. Entonces partiendo de ahí, ya la distancia entre la una y la otra es muy fuerte.*

Dice la coordinadora: *pero me parece que la estructura de la escuela todavía no está pensada en términos de inclusión a nivel de políticas, a nivel de trabajo, a nivel de sensibilizar también.*

Dice la rectora: *Sin embargo me parece que la política está bien escrita lo difícil es hacerla realidad porque esta es una situación que requiere demasiados esfuerzos y demasiados recursos, recursos de los que hablamos de apoyo de personal especializado, también hay situaciones particulares que requieren de recursos físicos importantes*

Pareciera que las formas en las que la política se inserta en la escuela, no son las más adecuadas, y generan la idea en los entrevistados que la escuela no es tenida en cuenta. Si bien es cierto la implementación de toda política es difícil, y los cambios que trae consigo son un camino de obstáculos de todo tipo; es posible encontrar en las voces una resistencia en lo referente a las políticas que tienen que ver con la escuela, no solo aquellas relacionadas con la inclusión.

La escuela no se prepara

Esta categoría está conformada por dos voces, la del docente de aula, y la de la rectora; cada uno desde su lugar tensiona el asunto de la preparación, una preparación que va desde la formación docente hasta la organización institucional.

Como un asunto ilustrativo y para poner en contexto esta preparación de las escuelas frente a la inclusión, pondré en la mesa todas las adecuaciones curriculares, de infraestructura, de personal, entre otras que se hicieron en los colegios públicos de Bogotá para la llegada de dos programas banderas de la administración de la Bogotá Humana, a saber: primera infancia, y

educación media especializada; adecuaciones para las que la escuela se preparó, se pensó, se organizó. Y, que sirven como plataforma para pensar ¿por qué para desarrollar procesos de inclusión la escuela no se prepara? por el contrario abre la puerta por la presión ejercida desde afuera.

Sobre la escuela no se prepara:

Dice el docente de aula: *Sí, es bastante tensionante, es muy tensionante por lo que te digo que no hay una preparación de los docentes; no están las instituciones preparadas en la infraestructura misma para atender a esos estudiantes... Y siento que la situación es tensa porque los estudiantes no están preparados y la sociedad y la cultura que nosotros tenemos no está preparada para asumir a ese otro que dentro de nuestra sociedad es diferente que es anormal*

Dice la rectora: *Yo, aun siendo educadora especial dije: mi colegio no está preparado para eso, porque veía las angustias de los docentes cuando tenían las situaciones, para enfrentarlas; si no más con las dificultades de aprendizaje se generaban rechazos, se generaban problemas en ellos o muchas tensiones para manejar.*

La escuela no se prepara porque la inclusión de personas con discapacidad no es un tema prioritario para la sociedad. La inclusión de niños y niñas con discapacidad se abre camino en la conquista de los derechos, interpela con su presencia, interroga los currículos, replantea las relaciones, conmueve la evaluación, y tensiona, tensiona todo lo que está a su alrededor.

Posicionar el tema

Ahora bien, la escuela no se prepara porque el tema de la inclusión de niños y niñas con discapacidad, no es un tema prioritario en la agenda escolar. Esta tensión aparece con mucha fuerza y únicamente en la voz en la orientación escolar, quienes fueran los pioneros en el Colegio Técnico Distrital Paulo Freire IED de la apertura para la inclusión. Darle un lugar y

conquistar los espacios escolares, es como lo describe la orientadora una tarea difícil. En la medida que el tema de la inclusión escolar siga ocupando los últimos lugares de las discusiones, se quedara relegado como la tarea de unos pocos.

No era un tema ni prioritario, no era un tema de análisis o como de angustia institucional, es la verdad... yo creo que una de las ganancias es que el tema de consolida, sea bueno, sea malo, así sea con las mismas dudas con las que iniciamos, el tema está consolidado en el colegio.

Dice la orientadora escolar

Es por eso que cada conquista es vista como un triunfo, como una victoria en una batalla de largo aliento, posicionar el tema de la inclusión no es únicamente la apertura de la matrícula, es generar los espacios y oportunidades en cada uno de los estamentos de la comunidad escolar, para lograr así una participación activa, en una escuela, que se piensa, se adapta y se transforma pensando la inclusión y la discapacidad.

El simple hecho de visibilizar, de que no pase desapercibido con sus frustraciones con todo lo que pueda generar un tema de evaluación equitativa teniendo un punto diferente impacta positivamente.

Dice la orientadora escolar

La SED como barrera

Cerrando estas categorías emergentes aparece la Secretaria de Educación (SED), y los cuestionamientos que se hacen desde las voces de la coordinadora y la rectora en cuanto al manejo y acompañamiento de los colegios que adelantan procesos de inclusión. La inclusión requiere de recursos económicos, adecuación de infraestructura, de profesionales que acompañen y fortalezcan los procesos que adelantan los colegios.

Sobre la SED como barrera

Dice el docente de aula *Son muchos los profesionales que tendrían que contratar para que atiendan las necesidades de ellos, para que orienten a los maestros en la solución de los problemas de esos niños y no creo que ni esta administración, ni las que siguen estén dispuestos hacer eso,*

Dice la coordinadora: *Pero a mi si me parece también que la secretaria de educación también debería pensar que a los niños no se les puede mandar al colegio porque si rico que la inclusión, pero me parece que la estructura de la escuela todavía no está pensada en términos de inclusión a nivel de políticas, a nivel de trabajo, a nivel de sensibilizar también*

Dice la rectora: *Son muchas las cosas que tienen funcionar para que la inclusión tenga éxito, entre ellas el poco compromiso de secretaria y la falta de claridades que tenían aun hace diez años... Los apoyos que se están dando en este momento particularmente secretaria de educación a mi modo de ver no son suficientes*

La inversión económica que se requiere para tal fin demanda de voluntad política y administrativa, requiere de posicionar el tema no solo en la escuela sino en la secretaria que como recuerda la rectora se retrasan los tiempos administrativos no concuerdan con las demandas que se le hacen a las instituciones, que deben esperar a cumplir ciertos requisitos para ser acompañados y asesorados; y lo mismo para la asignación de un docente de apoyo. Situaciones que debieran ser parte de la implementación de los lineamientos de una forma

más armónica en donde las demandas y necesidades de un colegio, tengan eco en las direcciones y subdirecciones de la secretaria.

Las políticas a mi modo de ver se han demorado muchos años, porque fueron casi veinte años para hacer realidad algo que se viene diciendo hace tanto tiempo, el modelo que se construyó en los años noventa se vino hacer realidad hace cuatro o cinco años y uno dice ¿Por qué paso tanto tiempo?
Dice la rectora

Conclusiones

Cerrar un ciclo, es siempre un asunto difícil, es el momento más confrontante, evaluar, re pensar, poner en palabras todo lo que en esta investigación transitó y en especial a mi como persona, me atravesó, transformó mi práctica como orientadora, replanteó mi ejercicio como ciudadana, cambio mi mirada, me desarmó.

Pensar la inclusión en clave de tensión, y por esta vía analizar las tensiones que sobre discapacidad e inclusión se producen en el Colegio Técnico Distrital Paulo Freire, fue poner acento en los nudos, que aparecen con aspecto de insalvables, como brechas de distancias imposibles de recorrer; ir lentamente desenredándolos y explicitando las lógicas que los producen. Encontrar allí que la inclusión está hecha por personas y para personas me mostró que el papel que juega lo humano, y la disposición es fundamental. Estar dispuestos a la apertura, a la voz del otro, a sus necesidades; darle un lugar en la escuela a las demandas de quienes lo habitan es analizar la inclusión.

Las tensiones analizadas, rastreadas o emergentes, se corresponden, se enlazan, configuran redes de significado, que miradas de lejos aparentan ser un nudo ciego; fue en la tarea

de categorizar, de escuchar, de mirar con atención, que este nudo se transforma en un tejido que sostiene en el colegio Paulo Freire el proceso de inclusión escolar de niños y niñas en condición de discapacidad.

Producto de ese análisis, que constituyó todo el capítulo dedicado a las tensiones, advertí que la tensión es un elemento esencial para la escuela, para la inclusión, para la vida, pues otorga movimiento; permite detenerse y avanzar. Sin la tensión la escuela sería estática. Si bien es cierto que los sujetos y las instituciones buscamos permanentemente el equilibrio, es necesario entender que para cambiar, crecer y transformar es ineludible enfrentar las tensiones, son ellas las que dan lugar a las posibilidades –la escuela como lugar de posibilidad, la tensión es crisis y posibilidad de cambio.

Identificar el concepto que sobre discapacidad tienen los docentes, directivos docentes y estudiantes del Colegio Técnico Distrital Paulo Freire, y encontrar allí la presencia de las ideas de anormalidad-enfermedad, habitando el mismo espacio con aquellas que consideran la discapacidad como una barrera, y tras estas ideas rastrear los lugares desde donde se actúa frente a estos sujetos con discapacidad, me hizo posible entender que el lugar desde donde se habla determina las acciones. Al igual que la forma de entender la escuela hará o no la apertura para todos, una escuela entendida como el único lugar para el conocimiento, donde se encuentran los saberes legítimos, desconoce los saberes propios de aquellos que han construido con la discapacidad un saber en torno a la misma, y que tienen capacidad de aportar a la escuela; la escuela entendida como lugar para el conocimiento moderno, no permitirá un lugar para aquellos que considera no aprenden.

Conceptualizar sobre escuela, discapacidad e inclusión, en cada uno de los actores entrevistados pone de manifiesto, características propias de los roles que cada uno juega dentro

de la institución, como se muestra en las tensiones presentes en esta investigación, cada uno de los actores en su vivencia de la escuela se encuentra con diversas situaciones que si bien es cierto son en algunos asuntos comunes a todos, se hacen más fuertes y tensionan con más presión a determinados roles.

Es así, como se observa, en la tensión de la evaluación que los estudiantes se muestran con severidad frente a sus compañeros; o la fuerza con la que la flexibilización curricular se manifiesta en la voz de la docente de apoyo; de la misma manera que la necesidad de posicionar el tema se denuncia en voz de la orientadora escolar; así mismo en el docente de aula la inquietud frente a la preparación de la escuela y los maestros para atender el tema de la inclusión y la discapacidad; igualmente, en cada una de las voces, el nudo se hace ciego cuando la tensión le atañe en su rol y relación.

En cuanto a la diferencia en las tensiones de estudiantes y maestros, pensar la inclusión en clave de tensión, me permitió ver que para los estudiantes incluir a sus compañeros, está relacionado con las vivencias y la complicidad, asumen la presencia y viven con ella; cuestionan con fuerza los asuntos del aprender y evaluar; no hace falta pensar si el lineamiento lo dice o si es una exigencia; la idea de una escuela para todos tiene más cabida en las voces de los estudiantes.

En este sentido deshacerse, de la idea homogenizante tan arraigada a la escuela, y a los imaginarios de los maestros, es una tarea en la que no podemos tardar, la historia nos reclama una transformación en el discurso y en las prácticas, la apertura es una necesidad a la que debemos responder todos aquellos que habitamos la escuela y la pensamos.

El asunto curricular de la inclusión, tensiona la escuela; el currículo atraviesa la escuela, la constituye, la ordena; entonces cuando es necesario adecuar el currículo es necesario pensar

otra escuela, y esto es decididamente un propósito complejo. Preguntarse por la pertinencia de los contenidos, por el lugar de las disciplinas y los saberes; preguntar si la escuela nos recoge a todos y nos reconoce en nuestra potencialidad y en nuestra diferencia, sin tenernos lugar o si mejor no hay en ella un cupo para el otro. La amplitud de lo curricular, es todavía un desafío para la investigación y la investigadora; la necesidad de indagar con mayor vehemencia en él y sus implicaciones para la inclusión de la discapacidad, en un asunto de justicia curricular.

Por otro lado el papel que juega la convivencia es fundamental, pues generar espacios para las relaciones en un ambiente de respeto por el otro, es el centro en el cual gravita la inclusión. La inclusión tiene todo de relacional, estar dispuesto, dejarse tocar, desear conocer al otro, son elementos necesarios para decir que hemos incluido, pasar de la apertura a la acogida, transita por lo humano. El miedo y el rechazo a lo diferente están presentes en las reacciones iniciales de los sujetos, y es este aspecto relacional el que da la pauta y permite que la tensión producida por la inclusión de discapacidad, ceda y avance hacia otras lógicas y otros lugares; esta investigación permitió ver que después de acercarse a la discapacidad y a la inclusión, los sujetos son transformados, en su mirada.

Acercarse para ver, lo que sucede en una escuela, y en este caso en el Paulo Freire cuando se desarrollan procesos de inclusión, demanda como requisito desarmarse de las respuestas preestablecidas, analizar la inclusión es dejarse sorprender, y estar atento a esos “ensayo y error” que tanto mencionó la orientadora escolar; vivir la inclusión como lo apuesta el Paulo Freire, es creer en espacios de diversidad y respeto, no como palabras vacías, por el contrario como desafíos; es apostarle a una escuela que no solo comprende las particularidades de los niños y niñas con discapacidad, sino que da lugar a las diferencias como lo que nos permite ser.

Repensar los procesos, y cuestionar la institución, no es acabar la escuela, ni desecharla, ni sumarse a las voces que gritan crisis; preguntar la escuela la enriquece y la transforma; por lo tanto requiere de una mirada global de ella; en la investigación el asunto institucional es interrogado permanentemente en la voz de la rectora, quien logra ubicar un ejercicio de evaluación y seguimiento en el proceso de inclusión, sus aciertos y desatinos, sus retos y logros. Tensionar la escuela y la inclusión no es hacer juicios de valor, para mostrar víctimas y victimarios, es reconocer los esfuerzos que se hacen desde adentro para acercar las brechas que históricamente nos separan a nosotros y a los otros.

La flexibilización del currículo es un asunto sumamente complejo que requiere que tanto adaptaciones como flexibilizaciones, trasciendan la fase de la modificación del logro o del desempeño como se entienden en el caso investigado, es necesario seguir trabajando en la comprensión de lo que significa esa flexibilización,

Cada una de las categorías emergentes, permitió tejer mejor las tensiones a propósito de la inclusión, esos aspectos que no se habían hecho evidentes y que como pude mostrar atraviesan toda la investigación. La fuerza que tiene el asunto relacional, el tiempo y los tránsitos como factores que determinan las posibilidades de la inclusión, trascendió y se ubicó como referente de esta investigación, entender que la inclusión es principalmente un asunto relacional y humano, que efectivamente transita lo humano y va más allá de las políticas y lineamientos, las aperturas y las disposiciones juegan un papel determinante para el proceso de inclusión.

Esta investigación fue hacer una ciencia de noche, cada paso andado, cada retroceso, cada vez que fue necesario detenerse y replantar lo que ya parecía certeza, todo lo acontecido para llegar a este momento, amarro con fuerza el nudo, que me permitió pensar la inclusión en clave

de tensión y desde allí preguntarme por el lugar del niño con discapacidad en la escuela, inicio y fin de esta investigación. El lugar de este niño, está en las palabras con las que es nombrado, como lo dice Gabriela Diker (2003), en sus palabras para nombrar; el lugar de este niño está en la forma como es mirado, como lo plantea el profesor Skliar en su educar la mirada. El lugar de este niño está en las relaciones que con el otro podemos hacer. El lugar del niño y la apertura a la inclusión transita lo humano, por eso es tan necesario el papel que la escuela juega en esa humanización del otro; y aún más allá de esto, su lugar es posible por medio de la pregunta, cuando la escuela se cuestiona, deshaciéndose de la idea de la naturalización de la presencia de los niños y niñas con discapacidad vía cobertura de matrícula y políticas de inclusión, para problematizar con su presencia la escuela y sus posibilidades.

Dos reflexiones finales producto de la investigación que me permiten responder de alguna manera las preguntas iniciales que suscitaron mi presencia en la maestría. El lugar del directivo docente en el desarrollo de las posibilidades de la inclusión es determinante, pues como se puede rastrear en la entrevista realizada a la rectora, la apertura que la institución haga para los niños y niñas con discapacidad pasa por el poder de decisión que ostenta esta figura, estoy en deuda de realizar una investigación más profunda sobre este particular. A segunda reflexión esta de lado de mi rol como orientadora escolar y como psicóloga frente a la inclusión, si bien es cierto mi formación disciplinar inicial esta de lado con el modelo rehabilitador, éste, se ha movilizó fruto de esta investigación, el compromiso de los orientadores con la humanización de la escuela, requiere de un ejercicio de reconocimiento del otro desde sus capacidades, por lo tanto contribuir a una escuela posible es mi responsabilidad.

Quiero cerrar este documento, dando por última vez lugar a la voz de quienes hicieron esta investigación posible; cederé el paso a la rectora del colegio Paulo Freire, que recogió con

sus palabras la razón para querer avanzar en las investigaciones que permitan una escuela como lugar de posibilidad: *“Para mi es una felicidad ver que los procesos van avanzando, siento que de todas maneras es una problemática que ha existido toda la vida y existirá siempre, que los procesos tienen que seguir mejorando, los esfuerzos en las políticas y en la disposición de recursos y de apoyos para estos individuos, se tienen que seguir dando, porque hay que hacer reconocimiento de derechos. No podemos devolernos a la época medieval donde el problema se escondía y todo era para la normalidad y estos (niños y niñas con discapacidad) permanecían ocultos. Pues en una sociedad que está buscando el avance en los derechos, derechos por la sexualidad, por el género, por muchas condiciones; es que este de la discapacidad es algo que determina la vida, igual que podemos decir con las tendencias de género... ¿cómo no vamos a pelear para que el niño pueda estar en la escuela?”*

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas. Bristol UK: UNESCO

Ariès, P. (1986). La infancia. Revista de educación. Madrid, n. 281, p. 5-17.

Bonilla, C. Rodríguez; P (2000) Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales. Bogotá. Ed. Norma.

Bustos, O. Fonseca, L. Luque, M. Quiroz, C. Ramírez, N. & Rodríguez, Diana, (2015). “Una mirada a la Educación Inclusiva en los niveles de transición y primero de básica primaria, desde la perspectiva de seis Instituciones Educativas del Distrito Capital”. Tesis de Maestría. Facultad de Educación – Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

Congreso de Colombia. (20 de julio de 1991). *Constitución Política*. Bogotá

----- (8 de febrero de 1994) Por la cual se expide la ley general de educación.

----- (31 de Julio de 2009) Ley 1364 de 2009 Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>

----- (27 de febrero de 2013) Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Damm, X., Barría, C., Morales, D. y Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva: ¿Mito o realidad?. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), pp. 125-143. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8.pdf>.

Demaussé, L. (1982). La evolución de la infancia. Historia de la infancia. p.p.15-92 Alianza

Diker, G. (2003). Palabras para Nombrar. Infancias y Adolescencias. Teorías y Experiencias en el borde. Colección Ensayos y Experiencias N° 50. Bs. As. *Noveduc*.

Gimeno, J. & otros (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Ediciones Morata,

MEN (1996) DECRETO 2082 DE 1996 "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales". Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

----- (2008). Cartilla de educación inclusiva. Educación inclusiva con calidad. "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". Guía y Herramienta. Bogotá: MEN.

----- (2009). Decreto 366: "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 con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva." Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>

-----, (2012). Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la Educación.

Monarca H. (2015). "Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión". España recuperada de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a2.pdf>

Palacios, A. (2008). El modelo social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. pp 103- 201. Madrid: Ed. Cermi.

Pérez, A. I. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata.

Rodríguez, C. (2012). "La Constitución de Sujetos Maestros en las Tensiones Escolares". Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación. Magister en Educación.

Rojas. S. (2011). "Escuela y Discapacidad: Representaciones Sociales y Prácticas de Diferencia en la Escuela". Tesis de Maestría. Programa de Antropología Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Sede Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6287/2/TFLACSO-2011SMRC.pdf>

Saldarriaga. (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Skliar C. (2002): "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia". Miño Dávila Editores. Buenos Aires.

----- (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22

----- (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*

----- (2010) “Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, pp. 101-111.

Stake R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Tobón. A (2014). “Jóvenes con discapacidad incluidos en las escuelas secundarias de La Ciudad de Buenos Aires”. Tesis de Maestría Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://educacion.flacso.org.ar/extras/2014/jovenesinvestigadores/204.pdf>

ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Naciones Unidas.

UNESCO. (2005) *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París

----- (2008). *La Educación inclusiva: el Camino hacia el Futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.

----- (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar

Seis estudiantes de grado sexto, años cuyas edades están entre los 12 y 14 años que desde grado cuarto han compartido en su escolaridad con una niña con discapacidad.

1. ¿Qué es lo primero que se les viene a la cabeza cuando yo les digo “Discapacidad”?
 - Que esta inmóvil o en forma vegetal
 - Que no puede hacer las cosas que las demás personas pueden hacer, las que están bien, que les tienen que ayudar todos.
 - La gente que si puede moverse, caminar, correr y la gente que no puede porque están en una silla de ruedas, la gente que si puede entonces la tiene que ayudar.
2. ¿conocen a una persona con discapacidad?
 - A María*
3. ¿Qué pensaron ustedes, la primera vez que vieron a María*?
 - Ya son tres años con ella, pues la profesora la presento y nosotros pues normal. Era la preferida de la profesora
 - La profesora venia de la tarde, y ella estudiaba en la tarde; cuando la profesora se pasó para por la mañana, ella también se pasó a la mañana, y dijo que ella era... Muy, que era una niña importante y pues como en la tarde casi nadie le ayudaba, que un niño como que la molestaba y que le pegaban.
 - Cuando ella se fue (la profesora) esa niña casi se vuelve loca, esa profesora quiere mucho a esa niña.
 - Cuando ella cumplió años, nosotros estábamos en cuarto, cuando ella llevo y cuando pasamos a quinto y ella cumplió años la profesora llevo y le trajo un regalo y torta.
 - Que el profesor Heriberto la regañaba, él era un patán con todos.
4. Ya hablamos de lo que pensaban, pero, ¿Qué sintieron, en lo emocional?
 - Pues como tristeza, como ella no podía hacer las mismas cosas, y aun así ella intentaba escribir y eso.
 - Y ella es zurda, yo no sé cómo ella puede escribir con esa mano
5. Ya me dijeron que han pasado años, de ese primer momento en que la vieron; al momento actual. ¿Qué sienten, que piensan sobre ella?
 - Pues que ella se ha vuelto muy sentimental
 - Porque digamos si uno le quita algo, si uno por ejemplo va a jugar uno está acostumbrado a jugar. Por ejemplo ayer una niña le quito el jugo, y se lo puso detrás de la espalda y ella se puso a llorar, y yo fui a decirle que tranquila que no llore.
 - Ella por ejemplo odia a Santiago –uno de los participantes del grupo focal-, ella odia a Santiago y él es, el que más está pendiente, que María* para un lado, que María* para el otro.
 - Una vez yo me puse a preguntarle que quien le caía mal y ella lo señalo a él y yo le dije que ¿por qué? Porque parece gay –refiriéndose a la apariencia del compañero-
 - Que debería intentar más las cosas, caminar más. Como esforzarse un poquito más.

- En quinto algunas niñas la sacaban que caminara y algunos profesores dijeron que no; pero ella quería.
 - La mamá, le trajo una silla de ruedas para que se moviera.
 - Pero ella antes podía caminar y antes caminaba más, y la consintieron mucho y ella se volvió así, toda sentimental.
 - Y cuando le da rabia nos pega.
 - Y yo una vez la puse el seguro de la silla de ruedas y cuando subí la cabeza me metió una cachetada. Estábamos en educación física y como ella no tenía el seguro, yo se lo puse.
 - A mí me pego en cuarto. Por la tarde la profesora nos contó que había un niño y que la molestaban, entonces yo, María*
6. ¿A parte de María*, ustedes conocen más niños con discapacidad? Y ¿Qué piensan de ellos?
- No
 - Algunos, en la televisión.
 - Yo tengo un primo que esta silla de ruedas, porque a él le paso algo atrás y no puede caminar, y tiene los pies así para arriba
 - A mí me da rabia, porque es que se supone que todos tienen las mismas capacidades, y a mí me da rabia, se supone que ella (María*) está enferma es de los músculos, no de la cabeza, sí. Y entonces a ella le ponen como cosas más fáciles, el año pasado, pues le regalaron el año, porque usted le miraba los cuadernos a fin de año y estaban todos completos, o sea ella no había escrito casi nada, en biología la ponen a jugar con plastilina, el año pasado en matemáticas nos estaban enseñando a dividir por dos, tres cifras, y ella sumando y restando.
7. Entonces ¿Qué deberían hacer las personas con discapacidad?
- Esforzarse para que la enfermedad no les consuma todo.
 - Ir a teletón.
 - Que los papás y la gente alrededor los apoye.
 - Mi hermana que tiene luxación de cadera y ha recibido mucho apoyo, le han hecho varias cirugías. Ella nació con los pies hacia adentro y caminaba en el tobillo.
8. ¿Dónde deberían estar los niños y niñas con discapacidad?
- Pues en un colegio como especial
 - Para que ellos se sientan como entre ellos mismos
 - Pues, tal vez en un colegio normal como cualquiera, como este, para que socialicen con gente que digamos los pueda ayudar y como normales, que puedan caminar y eso para que la gente discapacitada se puedan ayudar con la gente que si puede hacer todo.
9. Ya me dijeron que los niños con discapacidad pueden estudiar, ¿Qué otras actividades pueden hacer?
- Lo que más les guste hacer.
 - Si les gusta pintar o jugar futbol o algo así.
 - Lo mismo que hacemos nosotros.

10. Ahora vamos hablar más específicamente de este colegio. ¿Por qué creen ustedes que en este colegio han niños y niñas con discapacidad?

- Porque no tiene plata para pagar otro
- Porque este colegio tiene las capacidades para que ella pueda estudiar acá.
- Yo creo que sí, porque yo por ejemplo no he visto en el FALOSI (el Fabio Lozano Simonelli, un colegio cercano al Paulo Freire), una rampa como la que hay aquí.
- Porque hay rampa.
- También por lo de la muchacha que venía acompañarla acá (la auxiliar de servicio social que acompañaba a María*). La primera se fue porque uno de los compañeros del salón la molestaban, la segunda se fue porque María* no le caía bien, porque se iba por allá y no la cuidaba, y la última que llegaba tarde y eso.

11. Como es un día en cuando viene María*

- No digamos que nos turnamos. Pues digamos hay muy poquitos que la cuidan, de todo el salón por hay unos 10 la cuidamos, el resto del salón se pone a jugar. A veces yo la cuido.
- Aquel día los dejaron a ellos y a él y al amigo que se quedaron de últimas en el salón y la querían dejar sola.
- Hay algunas compañeras, que escucharon que otros compañeros decían, vamos rápido para que no cuidemos a María*; y yo salí como de últimas y no vi que nadie la cuidara y me toco llevármela.
- A María* la entra la mamá o los hermanos hasta el salón.
- Llega el profesor de la primera hora y dice: María* tome haga esta cosa; niños nosotros vamos a ver multiplicaciones, divisiones, *sumacion* de fracciones, y multiplicación y así sucesivamente.
- En otras ocasiones dictan muy rápido y yo he visto que ella trata de escribir rápido pero no puede.
- En el descanso algunas veces ella caminaba todo el descanso y ahora ya no.
- Es que digamos que todos salimos y el ultimo que queda la cuida, y como yo soy más lento para guardar las cosas entonces me toca.
- A la salida la mamá viene y la recoge o toca llevarla a la recepción.

12. Y ¿Cómo es un día cuando ella no viene?

- Pues normal
- Normal es, no salir rápido del salón.
- Ayer tuvimos un pequeño problema, como yo la lleve a descanso ayer todo el tiempo, como teníamos un compartir de Halloween, entonces yo la deje afuera en el patio de banderas, y todos estaban hay sentados, yo me fui acompañar a un compañero a comprar algo, y cuando volví ella estaba hay llorando porque nadie la había llevado.
- Cuando María* viene casi no hay recochas, porque ella se pone a llorar, uno no puede a recochar con ella.
- Antes jugaba con las manos en el descanso, ella se volvió perezosa.
- Antes caminaba arto y se podía sostener casis sola, ahora ya no toca sostenerla.
- Ella se está acostumbrada a la silla de ruedas y eso puede ser malo, porque ya cuando se acostumbra no se puede parar ni sostener solo.
- Es que no deberían ni traerla en silla de ruedas.

- El profesor de educación ahora le hace todos los ejercicios en silla de ruedas, antes la sacaba en caminador y ya no.
13. ¿Qué creen que se debe hacer en el colegio para que las personas como María* puedan estar aquí?
- Pues acostumbrarla a que no esté pegada de la silla de ruedas
 - No llorar
14. Esas son cosas que debe hacer María*. Pero nosotros como colegio ¿Qué debemos hacer?
- Animarla
 - Ayudarla, que todos los compañeros la ayudemos.
15. Hace un momento ustedes me decían que se dan cuenta que lo que le enseñan a ella no es igual a lo que le enseñan a ustedes. ¿creen que debería ser lo mismo?
- Si porque si por ejemplo ella llega a conseguir un trabajo, que tal que no sepa sumar o algo
 - Cuando lleguemos a once y seamos todos ya grandes, y estemos, no sé, con las novias y eso; y que ella este sola. Nosotros no la vamos a cuidar.
 - O de pronto cuando ella este más grande y le pregunten cosas como división de fracciones y ella no sepa.
16. ¿ustedes creen que ella debería estar aquí?
- no, porque nadie le ayuda.
 - No, porque ella de pronto se siente mal, porque uno va corriendo y ella no.
 - No, porque se supone que ella debería estar en algo, donde allá personas como ella para que le enseñen a todos lo mismo. Porque de pronto cuando ella se siente perdida y ella va y le pregunta a uno, y uno queda como... usted que está viendo. O a ella le ponen tareas diferentes, por ejemplo ella le pregunta a uno que tarea es y si a ella le ponen otra tarea.
17. Lo que le enseñan a ella es diferente ¿y la evaluación?
- Por ejemplo las semestrales, ella también las presento pero se puso a llorar porque no sabía nada.
 - Es por eso que tienen que enseñarle lo mismo para que ella sepa.
 - Le ponen la misma evaluación, pero le va mal porque ella no sabe y entonces le suben la nota, por ejemplo si se saca un 2, le ponen un 3.5.
 - Pero si uno se saca 1, es 1 y se queda en 1.
 - Es que ella no es enferma de la cabeza sino de los músculos.
 - Ella también tiene que superarse, ella no se va a quedar toda la vida sumando y restando.
18. Ustedes están hablando de la balanza con la que se pesan ambos personajes. ¿ustedes creen que las normas son las mismas para ellos y para ustedes?
- No, porque como lo explico, para María* son unas reglas y para nosotros otras, a ella los profesores le dan unas reglas que no son iguales a las de nosotros.
 - Un ejemplo, hoy nos tocaba a todos diario (uniforme de diario) y ella se viene en educación física, y se supone que ella también debía venir en diario.

- Como llegar tarde, ella llega como a las 7, ella se atrasa un poquito.
 - A veces llega después de descanso.
 - Nosotros el lunes tenemos tecnología, y como el profesor de tecnología, digamos, no abandono mejor dicho porque no ha regresado, tenemos libres todos los lunes dos horas; y siempre a ella la traen después de esas horas. Entonces a ella la traen y ya estamos saliendo de la clase. Que tal el próximo lunes nos toque tecnología y ella que va hacer.
19. ¿Cómo han sido las relaciones de amistad de los niños con discapacidad en este colegio?
- Difícil, porque digamos la gente especial no puede hacer lo que la gente normal puede, digamos que ellos pueden bailar, correr y que ellos no puedan mover las piernas ellos se van a sentir mal, porque no pueden hacer lo que la gente puede hacer.
 - Pues, o sea la gente especial quiere hacer lo mismo que alguien le ayude
20. ¿Cómo es el trato hacia María* de las personas que trabajan aquí?
- Aquí algunas profesoras la quieren mucho, Clara, Maribel, Ivette, la quería mucho, las profesoras mujeres, los hombres casi no.
21. De ustedes ¿quién es amigo de María*? Y ella ¿por qué es amiga de ustedes?
- No creo que sea por algo afectivo, yo creo que es más por lastima
 - Sí, porque se la pasa con ella y la ayuda en todo.
 - Porque como antes no la cuidaba y ahora paso más tiempo con ella.
22. ¿Usted no es amigo de ella?
- Porque no me la paso con ella, me da como algo de pena estar con ella
 - Porque le da pena que lo vean con ella
23. ¿ustedes creen que su vida ha cambiado después de conocer a María*?
- Si, uno reflexiona sobre que hay personas diferentes y porque pues que Dios quiso que fueran así para que uno las ayudara.
 - Sobre que se sentiría estar en silla de ruedas
24. Conocen alguna ley sobre la discapacidad
- Yo creo que si debe hacer, no conozco pero debe haber.
25. El colegio como estructura física ha cambiado por la presencia de personas con discapacidad
- El colegio ya tenía las rampas para moverse, ya era así
26. A que vienen al colegio
- A ser alguien en la vida
 - A escuchar
 - A no aburrirse en la casa
 - A verse con los amigos
 - Aprender

1. Presentante por favor

Buenos días, mi nombre es (Reserva de identidad) soy la docente de apoyo del Paulo Freire, en este momento en el colegio, hay más o menos, alrededor de veinte niños con discapacidad en las dos jornadas; la discapacidad más presente en la institución es la discapacidad intelectual, seguida por la parálisis y la múltiple. Tenemos una chica que es múltiple; María*; y una parálisis de un chico en grado decimo. El resto si ya son discapacidad intelectual.

2. ¿Tú qué formación tienes?

Yo soy licenciada en educación con énfasis en educación especial

3. ¿Hace cuánto estas en el colegio?

Hace un año y medio, estoy acá en colegio manejando todo el proceso de inclusión en la institución; cuando yo llegue había más o menos diez niños en la mañana con diagnóstico y durante este año y medio pues han salido más chicos con diagnóstico, pues que se ha logrado pues es un trabajo muy difícil con los papás lograr esa parte de diagnósticos.

El proceso con los docentes pues tampoco ha sido muy fácil, porque para ellos tampoco es fácil, no es fácil tener 35 chicos en el aula y aparte tener uno, dos, tres, chicos con discapacidad que requieren y demandan bastante tiempo. El hecho de decirle a los profesores regáleme cinco minutos y sentémonos y hagamos una flexibilización del currículo y miremos como vamos a trabajar con ellos, pues es complicado, porque ellos están pensando en la actividad del próximo día, en las notas, en hacer otro tipo de actividades, y pues sumarle otra que es sentaros a mirar cómo vamos a hacer esa flexibilización del currículo, es un poco complicado. Bueno, logra uno hacer esa flexibilización del currículo, pero que se cumpla, bastante difícil, porque el tiempo no da, no alcanza. Si yo le pongo a treinta y cinco niños hacer, pongo el caso de una profe, tiene treinta y cinco niños y adicional tiene dos niños con discapacidad, serian treinta y siete. Yo a treinta y cinco les estoy explicando un tema, pero es que mis dos chicas no me están comprendiendo bien el tema, pero tengo que explicárselo a los otros, como hago para dividirme en dos y poderle poner a ellos una actividad diferente, entonces, mientras yo estoy con los chicos explicándoles unas cosas, ellas me están esperando. Bueno, termino y les pongo a ellos una actividad, les explico y sigo con los otros, pero tampoco puedo estar pendiente de esa actividad, y los chicos con discapacidad intelectual demandan que uno este todo el tiempo hay guiándolos, porque ellos se pierden en el camino, y entonces pues el hecho de que no esté ese acompañamiento a veces permanente, pues dificulta. Si, los profesores pueden intentar, darle como un tiempo a ellos para explicarles, para enseñarles diferentes tipos de cosas, pero pues el tiempo no da, ni tampoco, digamos los espacios. La política tampoco cuando está hecha no piensa en eso, la política dice si todo el mundo tiene que estar en la escuela, pero pues cuales son las condiciones en las que están. No tienen las condiciones. Un chico con discapacidad debería tener todo un grupo interdisciplinar y si va a estar en un aula de inclusión la población debería ser más pequeña. O sea tener veinte niños en el aula, más los otros dos con discapacidad, puede ser un poco manejable. Y tener también los recursos, acá no hay recursos para ellos, todo se basa en el cuaderno, y pues el cuaderno

no es que motive mucho, ni siquiera a los niños del aula regular, entonces bueno eso ha sido una dificultad grande pues con los maestros. También hay maestros que se niegan a que los chicos tengan discapacidad y dicen que ellos tienen que dar el mismo rendimiento que los otros, entonces pues yo lo califico igual. Y ha sido como un proceso largo para que entiendan no es el calificarle igual y tampoco es que tengan todos esos conocimientos, porque también hay una parte social en la que ellos hacen parte y que se les puede potencializar.

4. Tú estabas diciendo algo acerca de los maestros, de la política, de la infraestructura. Eso se podría reunir en la categoría de la escuela ¿cuál consideras que es la función de la escuela?

La construcción del conocimiento, la escuela debe ser parte de la construcción del conocimiento de los estudiantes, para una vida autónoma, para muchas cosas relacionadas con su vida. Pero creo que es esa construcción del conocimiento lo que debe ser la función de la escuela, más que de un cuidado.

5. Y en este contexto en particular ¿esa función de la escuela cuál es?

No, las condiciones que hay de los niños y los contextos, en cierta medida a veces la escuela cumple otra función para superar esos contextos que tienen ellos, pero más en la construcción del saber es muy mínimo lo que se le puede dedicar a esa parte, porque el contexto social que se vive acá, no permite ese, digamos, que todo sea la construcción del conocimiento.

6. ¿Qué otras cosas se juegan ahí?

La parte emocional, la parte familiar, la alimentación, digamos que va más hacia lo social.

7. En esa misma lógica de la función de la escuela, y ahora pensando en los niños y niñas con discapacidad. ¿Cómo se da el proceso de acogida en el colegio a los niños con discapacidad?

Pues de acogida es muy complicado, bueno. Muchos de los niños que hay acá, han llegado sin tener un diagnóstico; sin decir: vengo con discapacidad. Por decirlo así, con el título. Esa parte de la acogida ha sido progresiva, porque las dificultades se han visto dentro del contexto y se han identificado y pues ellos ya vienen con un campo amplio en la parte social, que pues, no ha generado tanta dificultad en los pequeños. Porque a medida que van creciendo ese contexto social cambia y ahí si se empiezan a ver las dificultades y la discriminación, o sea, cuando ellos están en grado pequeños, el apoyo entre los mismos estudiantes es mutuo y bueno, y ayuda mucho al proceso social de las personas con discapacidad, pero cuando ya empiezan a estar en grados más avanzados y sus contexto, su forma de pensar va cambiado y ahí vienen los problemas sociales en los chicos con discapacidad. Porque entonces empiezan los otros chicos; yo no me voy hacer con él, yo no quiero, yo estoy pensando en otras cosas el me aburre, el me quita mucho tiempo, el me da pena. A parte dicen: a él lo califican diferente y ¿por qué a mí sí me califican más duro? ¿Por qué el siempre pasa si no sabe nada? Entonces empiezan hacer esos cuestionamientos que empiezan aislar a esa persona con discapacidad. Y ellos ya no van hacer como ese centro de atención que eran cuando estaban en grado menores, ¿sí?, porque antes todos los niños estaban

como en función del cuidado de él, cuando crecen, ya mire a ver qué hace, porque yo ya no lo voy a cuidar.

8. ¿Y esas cosas pasan únicamente con los niños con discapacidad?

Es más evidente en las personas con discapacidad, pero no quiere decir que solo sea cuestión de las personas con discapacidad, porque hay chicos de pronto no tienen esa habilidad social y también son un poco rechazados, pero se hace más evidente en las personas con discapacidad.

9. Ahora también centrándose en esta institución ¿tú conoces la historia del proceso de inclusión a la discapacidad en este colegio?

Pues creo que es básicamente por el derecho a la educación, todas las personas tienen derecho a la educación y pues en esa medida y cumpliendo a ese derecho fundamental, pues como las personas con discapacidad también son personas pues tienen el derecho acceder a la educación. No importa su condición en la que estén, deben acceder, o sea, tienen ese derecho. Y dando cumplimiento a ese derecho es que empieza a surgir toda esa parte del proceso de inclusión; y bueno, eso va sumado también a las peleas que han tenido las familias y las mismas personas con discapacidad peleando por ese derecho. Porque inicialmente eso es una pelea, una pelea por el derecho a la educación. Y en esa medida se ha intentado dar a partir de la inclusión, si lo podemos llamar a inclusión; para las personas con discapacidad se ha empezado ese proceso.

10. ¿y en este colegio cómo se maneja ese proceso de inclusión?

Pues es que, yo no, digamos la política sesga tanto, que dice inclusión, pero la inclusión en si no se da. Es como más un proceso de integración, yo meto al chico con discapacidad y lo pongo en el aula, y que mire a ver como se defiende. A eso yo le llamaría una integración. Si nosotros tuviéramos un proceso de inclusión verdadero, nosotros estaríamos en función de esa persona con discapacidad, le brindaríamos todas las herramientas que el necesita, pero acá ellos son lo que tienen que poner las herramientas y si no las tienen pues. Acá, digamos básicamente lo que se intenta, bueno, es hacer la flexibilización del currículo, adaptaciones en las actividades que se pueden hacer grupales, con los docentes, se hacen talleres de sensibilización, trabajo con padres, en ese digamos proceso de inclusión. Pero es muy difícil hacerlo cuando no están los recursos y cuando hay una cantidad de estudiantes por salón que no permiten ese proceso verdadero de inclusión, es que ni inclusión social se podrá llamar porque también se segrega. Yo digo que esos procesos no son tanto de inclusión son más de integración, pues en la medida de la política que dice que es inclusión, pues.

11. Teniendo en cuenta que la inclusión social no es solamente la inclusión a la discapacidad. Yo voy a cerrar el foco y le voy hablar solo de discapacidad. Entonces. ¿Qué piensa usted cuando yo le digo discapacidad?

Barreras, barreras para el acceso en todo, hasta en la salud. Y la discapacidad, es una condición que tiene cada persona como cualquier otra, y pues tiene barreras, ellos son los que más tienen barreras.

La discapacidad es una barrera que no está dada por ellos sino por el contexto, no es por la persona con discapacidad sino por el contexto. Por las otras personas que le impiden avanzar a los que tiene discapacidad, pues no les brindan esas herramientas.

12. ¿Cómo ve a los niños con discapacidad en este colegio?

En muchos casos muy sobreprotegidos por sus papás, los papás tampoco son una base fuerte para brindarles las herramientas a un futuro y a tener una vida independiente, entonces pues, los chicos con discapacidad acá, o son muy sobreprotegidos o simplemente no tiene la atención que deberían tener por parte de los padres para que su proceso avance y logren las habilidades de independencia que requiere una persona a futuro, y eso no lo piensan ni los profesores ni a veces los papás, que ellos deben llegar a una vida independiente porque no todo el tiempo van a tener una persona que esté ahí protegiéndolos. Y a veces, en esta medida no trabajamos en ese proceso de independencia.

13. ¿en el colegio, ellos ocupan un lugar visible, es decir participan de la vida escolar?

No, hasta el momento no. Digamos hacen parte de las izadas de bandera, de pronto asistir, asisto y veo lo que están haciendo, pero no hago parte de esas actividades que hacen en las izadas de bandera. Digamos muy rara vez, casi siempre en esas actividades los excluyen. “no porque él tiene discapacidad”. “no lo pongamos porque no lo va hacer bien”. Si se excluye y digamos tampoco hay un reconocimiento grande de la institución de que aquí hay personas con discapacidad. No lo reconocen y de hecho las personas con discapacidad cognitiva no son visibles, hasta que tú no estés con ellos, de cerca, no trabajes, no te das cuenta que tienen discapacidad. Pero ellos no son muy visibles dentro de la institución.

14. Tú hace un momento mencionabas que no considerabas que en este colegio se desarrollaran procesos de inclusión, sino de integración. ¿Qué es para ti la inclusión?

La inclusión es poderle quitar todas esas barreras de acceso a las personas con discapacidad, y que de pronto nosotros estemos más en función de ellos y no ellos en función de nosotros. El hecho de que nosotros podamos llegar a un salón y él tenga todas sus herramientas, todo lo que él necesite, quitar como esa barrera frente al proceso de conocimiento. Pues ahí estaríamos dando un proceso más cercano de inclusión.

15. Y en esa descripción que haces del proceso de inclusión ¿consideras que es tensionante el asunto de la inclusión?

Si, tensionante en cuanto a las políticas y las prácticas, ese proceso de inclusión como que le llamamos inclusión pero la política también restringe muchas cosas para que se dé. El hecho que la política diga todas las personas con discapacidad tienen acceso a la educación, bueno la tienen, pero ¿en qué medida? Todos tienen que estar incluidos en el aula ¿pero en qué medida van a estar incluidos?, ¿el incluir es ponerlo y listo? No, porque ellos también requieren de recursos, de personas, de profesionales, que ayuden avanzar en los procesos, requieren de muchas cosas que la política no da.

16. Ahora, pensando específicamente en este colegio ¿han sucedido cambios en el currículo a partir de los procesos de inclusión que se realizan?

Sí, pero muy pocos. En la parte de la flexibilización de los logros; en la parte cómo se evalúa. Digamos que la evaluación no es estricta, la evaluación se hace viendo el proceso del estudiante y su esfuerzo en esos procesos académicos

17. Esas modificaciones que se han dado en la evaluación por la presencia de niños con discapacidad ¿han permeado también las formas de evaluar niños sin discapacidad?

Si, niños que tienen también dificultades académicas, que no son necesariamente discapacidad, sino por otros motivos, también se ha flexibilizado esa parte de la evaluación.

18. Tu mencionabas hace un momento sobre la flexibilización del currículo ¿quieres decir que los contenidos son diferentes para los niños con discapacidad?

No tanto que los contenidos sean diferentes, sino que el desempeño que ellos generalmente proponen se reduce a las habilidades que tienen los estudiantes. Por ejemplo; realiza sumas con números de tres cifras, entonces, realiza sumas con materiales concretos. Es el mismo tema que se está manejando pero en términos más sencillos y concretos.

19. En la experiencia que has tenido en el colegio ¿consideras que hay tensiones en lo curricular, a propósito de la inclusión?

Si, pues digamos que aunque uno pueda hacer esas adaptaciones curriculares, niquera para los chicos en la edad en la que están son adecuadas, hay cosas en los currículos que no se si sean tan funcionales, para la edad o para el grado en el que están. Hay cosas curriculares que no van para el contexto y también poniéndolo en contraste con las dos jornadas, y a veces los desempeños no los están renovando permanentemente, mirando su son funcionales, no se les da una evaluación a esos desempeños y a esos procesos curriculares.

20. Tú me decías que llevas 18 meses en el colegio, quiere decir que ya hicieron un corte a fin de año una vez. ¿han hecho una evaluación de ese proceso de inclusión?

No, como tal un proceso de evaluación no se ha realizado. Pero pues digamos, en el malestar que expresan los profesores es que es muy difícil poder trabajar con chicos con discapacidad, que para ellos es mejor, que la opción mejor para la vida de estos chicos es no estar acá, es estar en un centro de educación especial.

21. A propósito de eso ¿Cuál es tu postura frente a esa sugerencia?

Yo digo que no todos los niños están en la condición de estar en un centro de educación especial, yo digo que sí es importante que estén incluidos en un aula regular por las relaciones sociales y de

independencia que pueden alcanzar a lograr en esas mismas relaciones. No es lo mismo llegar a un centro de educación especial donde todos los niños tienen unas características muy particulares que hay algunos que tienen más disminuidas esas capacidades que otros. Digamos que no les ayuda a potencializar esas capacidades que tienen; o sea no todos los niños están para un aula segregadora, hay unos que necesitan esa parte de inclusión, esa parte de relaciones, además porque tienen ese potencial para desarrollarlo más en un aula regular.

22. Tu pones en juego uno de los pilares de la inclusión, el asunto de lo social, como un aspecto importante para trabajar en la escuela no solamente con los niños con discapacidad ¿Cómo es la convivencia, las relaciones sociales de los niños con discapacidad y sus compañeros en el colegio?

En todos los casos no es lo mismo, como todo varía, hay chicos que se relacionan muy bien en toda la parte de motricidad gruesa, jugando fútbol, a las escondidas y eso les ayuda a tener habilidades sociales que se requieren para una edad adulta. En los otros chicos cuando son tan pasivos, cuando su comunicación no es tan fluida, no es tan funcional para el contexto en el que están, pues el hecho de que estén en un salón, donde los chicos les estén hablando constantemente, haciendo actividades de juego ayuda a potenciar esa parte del lenguaje. Aunque ellos mismos a veces intentan segregarse, cuando solo es con mi grupito de discapacidad, pero el hecho de estar en el salón, de escuchar como son esos procesos de lenguaje, que tienen los otros chicos, los juegos, las actividades; ayudan al desarrollo de esas habilidades sociales, de lenguaje y otras, ayudan al desarrollo de los chicos con discapacidad; ayuda a jalónar un poco esos procesos y no los estanca, les ayuda a evolucionar, no es tan amplia su evolución pero sí.

23. ¿Los niños se han visto beneficiados, o afectados en esas relaciones sociales?

Cuando llegan a grados avanzados se hace más evidente la discriminación, pues en un inicio los niños aunque centraban su atención o centran su atención en esa persona con discapacidad, colaborarle, y le tienen más paciencia y son más dados a colaborar, cuando van creciendo como que se van cansando y ya sienten que esas personas con discapacidad son una carga y lo que quieren es liberarse y van empezando a dejarlos, a discriminarlos, hacerlos a un lado, no hacerlos parte de ese grupo.

24. ¿Y con los papás como les va?, cuando los papás se enteran que en el salón de su hijo hay niños con discapacidad ¿Cómo ha sido la respuesta?

Pues hasta el momento aquí no se ha tenido una respuesta negativa por parte de los padres. De hecho se han hecho escuelas de padres donde se ha trabajado el tema de la discapacidad y están también como en esa discusión mi hijo también tiene que aprender a respetar la diferencia, colaborar. Pero no ha habido el primer padre que diga; es que mi hijo no tiene por qué juntarse con ellos, o mi hijo está perdiendo habilidades por estar con ellos, no. No ha sido el caso, siempre han estado dispuestos a colaborar.

25. Ahora, tú mencionabas al iniciar las dificultades que han tenido con los profesores en la flexibilización de su pensamiento frente a su tarea. ¿Cómo ha sido ese proceso con los profesores?

Depende del docente, porque puede que algunos no afecten directamente al estudiante digamos con malos tratos o eso, pero lo si los afectan porque no hacen ese proceso de flexibilización, sino los toman como otra persona con más habilidades de las que ellos tienen. Digamos no es que los profesores directamente afecten al estudiante pero si indirectamente si lo están afectando cuando no le ayudan a superar esas dificultades; o cuando esperan que cumplan con unos objetivos que no pueden alcanzar por sus dificultades.

26. ¿Has tenido alguna vez una dificultad con un profesor?

Si, inicialmente tuve un problema con un profesor de artes, porque él era muy sesgado y él es de los que: ella lo puede hacer y tiene que hacerlo así... pero es que ella no lo hace. Entonces ese proceso de poderle decir profe, ella lo hace pero pues en una forma más lenta, ella lo hace, digamos a su modo y recuerde que por su condición física, ella no puede hacer trazos tan finos, tan perfectos; valórole el esfuerzo de ella. Digamos eso fue como una pelea.

27. Para terminar, ¿en términos generales como ves las relaciones sociales de los niños con discapacidad?

Adecuadas en los grados de primaria pues por el contexto. Pero ya cuando es en secundaria, ahí si se ven afectadas las relaciones en los chicos; se segregan las personas con discapacidad y los otros estudiantes los tratan como personas agresivas, o personas que no aportan nada en lo académico a los grupos de trabajo, como personas también conchudas, que no saben nada pero igual van a pasar, entonces para qué hacerme con ellos. El proceso de la socialización cambia mucho en los grado superiores y eso afecta emocionalmente a las personas con discapacidad, que de pronto no se sentían tan discapacitadas cuando estaban en primaria, pero si cuando avanzaron sintieron muy fuerte ese choque con su discapacidad y emocionalmente es fuerte para ellos.

28. ¿Cuáles consideras que son las tensiones en la escuela a propósito de la discapacidad?

La parte de sensibilización de la comunidad frente a las personas con discapacidad y el manejo que los docentes deben tener en las aulas

ENTREVISTA CON EL DOCENTE

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, además tengo una maestría también de la pedagógica en educación, y actualmente estoy cursando un doctorado virtual con la universidad de Baja California, en educación. Trabajo como docente desde el año 2002, y soy docente fundador del colegio, nombrado en el 2007 y arranque como docente integrante de la planta fundadora del colegio cuando nació.

1. Profe, ¿si yo le digo discapacidad a usted que se le viene a la cabeza?

La discapacidad considero que es una condición que tiene un ser humano en cuanto a un funcionamiento diferente dentro de su cuerpo, dentro de su organismo que puede ser sensorial, que puede ser motriz, que puede ser en cuanto al aprendizaje. Es como una limitación que tiene la persona de alguna manera.

2. ¿y si le digo niños y niñas con discapacidad?

Pues yo concibo a los niños y niñas con discapacidad como... podemos decir, que si lo hablamos por la parte de la igualdad, son obviamente seres humanos normales, que pueden desarrollar muchas tareas, que pueden llevar una vida, digámoslo que normal, dentro de los límites que les genera su discapacidad, la dificultad que tiene para desarrollar algunas de las actividades pero las pueden realizar. Entonces, por ejemplo, si alguna persona le falta una pierna, no quiere decir que no puedan trabajar, o que no pueda nadar; porque lo han demostrado muchos deportistas que lo pueden hacer. Que uno tenga limitación en el aprendizaje o en el lenguaje, no significa que no se pueda comunicar, o que no puedan desarrollar algún proyecto, o no puedan aprender cosas nuevas. Por el contrario, muchos logran superar sus propios límites –porque considero que tiene sus límites-. Digamos que a veces nosotros consideramos que ellos tienen muchos límites y ellos también se consideran que tienen límites, pero a veces ellos mismos se encargan de demostrarnos que esos límites se pueden romper y que esos límites están simplemente en la cabeza. Y que nosotros a veces creemos que porque están en esa condición entonces no pueden hacer las cosas; o muchas personas en la sociedad entonces consideran que ya no son útiles y realmente no es así. Pueden ejecutar muchas actividades con más dificultad que las demás personas pero las pueden hacer.

3. Profe, usted me decía al iniciar que es uno de los fundadores del colegio y tiene toda la experiencia de la historia del colegio ¿Cómo fue el proceso de inclusión en este colegio?

Pues, digamos que a mi directamente no me toco un proceso de inclusión sino hasta el año pasado, pero si he visto que otros compañeros en primaria les ha tocado trabajar con niños que han llegado con diferentes discapacidades, especialmente he visto niños con discapacidad en el aprendizaje y creo que la tarea es bien difícil sobre todo cuando están todavía están muy pequeñitos; entonces creo que eso genera muchísima tensión, y lo más complicado es que nosotros como docentes no estamos formados para atender las situaciones. Pues a la escuela llega la situación, la normatividad dice los tienen que atender, pero el colegio no tiene las herramientas para atenderlos realmente. Entonces por el hecho que existe una rampa, entonces en el colegio ya podemos incluir estudiantes con discapacidad física. Pero por ejemplo no hay un grupo, eso no se ha pensado desde las políticas, un grupo que atienda y que apoye las tareas del colegio, no hay un fonoaudiólogo, no hay... no se... un médico, un grupo de especialistas que lo pueda hacer y tampoco hay una red de apoyo para los colegios que puedan llegar a detectar estos casos y los puedan remitir para que les hagan un diagnostico concreto de lo que es el problema. A veces simplemente lo que las orientadoras pueden detectar y lo que pueden hacer también desde sus conocimientos, pero digamos algo que lleve a la atención real del problema no lo hay. Y nosotros mismos, es que nosotros como docentes muchas veces trabajamos con los estudiantes, y los estudiantes llegan por ejemplo en sexto, en quinto, en cuarto, y puede llegar hasta decimo, once y de pronto alguien por pura casualidad descubre que el estudiante tiene una discapacidad, o lo sospecha; pero a nosotros nunca nos forman para identificar casos dentro de los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad. Que nos digan vea: aquí se identifica por esto, por esto o por esto; no, no nos forman. Incluso me atrevo a decir que ni siquiera nos

forman para encontrar problemas tan sencillos como la dislexia o la disgrafia; algunos docentes leen sus trabajo, y bueno, no pasa nada; hay unos que lo no lo perciben y otros que nos damos cuenta; entonces uno se da cuenta, pero no sabe qué hacer. No se cómo lo atiendo, yo sé que el estudiante confunde la b con la d; pero que cosa hago yo con este estudiante. Entonces la misma me da si puedo identificarlo pero no puedo darle solución.

4. En esto que hemos conversado se hacen evidentes dos momentos, uno en la primaria y otro el tránsito a bachillerato ¿Cómo ha visto usted ese proceso?

El caso específico es el de la estudiante María* Romero, ella estuvo en primaria y empezó con su problema de discapacidad (Leuco encefalopatía Multifocal Progresiva) y se le fue complicando mucho más, al punto que fue perdiendo gran parte de su movilidad, ella se desplaza en silla de ruedas, perdió parte de su capacidad de comunicación y al parecer tiene también perdida en su capacidad de aprendizaje. Pues cuando me toca a mí asumir la situación, pues obviamente con todo el temor del mundo, más que cualquier cosa temor y preocupación, por tratar de hacer el trabajo lo mejor posible y atender las necesidades de la niña que era lo más importante; pero también con mucho miedo porque no sabía cómo hacerlo. Y uno con todo el desconocimiento, en lugar de, de pronto tratar de aportarle algo, que más bien mis acciones la dañaran más; de pronto por tratar de acomodar el trabajo a las necesidades de ella, ella se sintiera más discriminada de lo que ya se pueda estar sintiendo. Y entonces uno no sabe si con su lenguaje la pueda llegar agredir más sin querer; de pronto por el hecho de construir una guía especial para ella y que no sea igual a la de los demás, ella sienta que la están discriminando porque no lo hace igual a los demás. Entonces, uno está muy desubicado frente a cómo actuar con ella; o en todos los casos de discapacidad, en todos los casos que me ha tocado, siempre ha sido así; es el miedo, el temor, por el desconocimiento que uno tiene de cómo asumirlo.

5. Haciendo una comparación, pensado en la discapacidad y en la inclusión; en el año 2007 en el colegio no se pensaban ni se hacían procesos de inclusión, en el año 2017 el colegio ya tiene un terreno avanzado en esto. ¿usted considera que ha habido cambios en la forma de pensarse el colegio, desde el momento que inicia hasta hoy?

Como institución no, porque desde la parte directiva yo no he visto una iniciativa para tratar que eso suceda; me parece que se ha hecho, de pronto desde la orientación. El departamento de orientación si ha trabajado una sensibilización frente a determinadas situaciones; entonces hemos hecho unos talleres relacionados con el tema, por ejemplo un taller en el que nos taparon los ojos y nos dieron unas hojas que tenían braille y nosotros teníamos que tratar de sentir que había ahí y era como ponernos en el lugar de esos estudiantes; también nos hicieron uno en el que teníamos que inmovilizarnos la mano con la que escribíamos y teníamos que intentar escribir con la contraria, con la que no utilizamos normalmente. Entonces digamos que ese ejercicio nos puso a pensar y a ponernos en los zapatos del otro, en los zapatos del que no puede escribir porque no se le desarrollo la mano, del que no puede ver porque tiene una limitación visual; es más del que tiene una limitación física por ejemplo el hecho de estar uno en muletas y vivir esa situación creo que es duro. Y hace falta el hecho, por ejemplo, aquí nosotros entre profesores o como directivos, nos sentaran en una silla de ruedas y nos movilizáramos en silla de ruedas así fuera una hora a ver que se siente estar en ese papel; pero realmente no veo que la política sea esa. Simplemente son actividades sueltas que se han hecho pero si han impactado algunos maestros, pero si hace falta planear

algo, no solamente desde el colegio, sino desde las políticas distritales y desde las políticas educativas nacionales que realmente lleven atender las necesidades de los estudiantes. Y que no simplemente sea, acá están, estos son y atiéndalos como pueda, y que se le entregue toda la responsabilidad a la escuela, pero la escuela no está preparada realmente para asumir esa responsabilidad; pero tampoco podemos decir: vamos a sacarlos y que se vayan para una institución especial para ellos, porque iría en contra del derecho a la igualdad y lo que tiene que ver con la inclusión y es de alguna manera necesario.

6. Usted retoma un aspecto importante y es la noción de escuela ¿Cuál considera usted entonces que es la función de la escuela?

La escuela es una institución y siempre ha sido una institución, pero es una institución diferente a otras; es una institución en la que se busca, el objetivo de la institución es formar seres humanos, se trabaja con seres humanos; y la idea es aportarle a la construcción de ese ser humano no solamente en conocimiento, sino también en la parte de valores y en la parte espiritual. Es como contribuir en la formación de esos seres humanos, apoyar el trabajo que ya viene haciéndose desde la familia; para lograr que los estudiantes tengan las competencias necesarias para desarrollar un proyecto de vida, para asumir la vida como es, y asumir la realidad como es, la realidad política, económica, social. Digamos que es básicamente, preparar a las personas para el futuro, y para el presente también, obviamente.

7. Esa escuela que usted nombra se ve ahora enfrentada al asunto de la inclusión ¿considera entonces que es tensionante la inclusión?

Sí, es bastante tensionante, es muy tensionante por lo que te digo que no hay una preparación de los docentes; no están las instituciones preparadas en la infraestructura misma para atender a esos estudiantes. Entonces, como yo te decía el caso de la estudiante con hipoacusia, si aquí hubiese... no se... una sala especializada, un aparato especializado; algo que la pudiera apoyar y que los maestros se pudieran apoyar, pues sería mucho más sencillo; si existiera... no se... un especialista, si nos hicieran talleres y cosas así, que nos permitieran más herramientas para trabajar con ellos, creo que sería fundamental. Pero como te digo, la inclusión es: a esos niños méталos en el aula regular y miren a ver que hacen con ellos y todo queda en creatividad, en ensayo-error. Pero lo lamentable de esto es que si cometemos el error pues puede ser irremediable posteriormente. Entonces, lo que yo te decía, si yo hago una guía diferente y yo cometo el error y hago que ese estudiante se sienta más discriminado todavía, creo que sería más violentado de lo que ya la sociedad lo hace, de lo que ya los mismos estudiantes, los mismos docentes de alguna manera lo hacen.

8. Usted pone en la escena un asunto muy particular y es el asunto de los estudiantes, entonces los niños con discapacidad con sus pares. ¿Cómo ve usted esa relación, la convivencia, las relaciones sociales y afectivas de estos niños con discapacidad y sus compañeros?

Es tensa, es bastante tensa, porque ellos, yo creo que se frustran al ver que los demás pueden realizar muchas cosas y ellos se ven limitados hacer lo que los demás están haciendo. Entonces ellos se sienten frustrados, si yo me pongo en el papel de ellos sentiría lo mismo: frustración, rabia... no sé qué otro sentimiento. Pero el hecho de estar en una silla de ruedas y no poder salir a correr detrás del niño que me gusta en sexto o en séptimo, pues eso frustra a cualquiera, de no poder hacer lo que los demás hacen, de no poder jugar fútbol, de no poder hacer cualquier travesura que los otros pueden llegar hacer dentro de

su desarrollo normal, de no poder vivir la experiencia que viven otros. Si, de no poder pararme de esa silla, y, no sé, ir a molestar, lanzar papeles, cualquier otra cosa, creo que eso le genera frustración. Y siento que la situación es tensa porque los estudiantes no están preparados y la sociedad y la cultura que nosotros tenemos no está preparada para asumir a ese otro que dentro de nuestra sociedad es diferente que es anormal; entonces para nosotros es diferente y lo que es diferente nos genera miedo. Lamentablemente es así, en nuestra sociedad a pesar que hablamos de la igualdad eso es puro discurso; porque a la hora de la verdad el afrodescendiente sigue siendo discriminado, el que tiene tendencia sexual diferente sigue siendo discriminado y se considera anormal, el que tiene una discapacidad se considera anormal y muchos todavía seguimos utilizando el mismo lenguaje del invalido, como si no tuviera valor, como si no tuviera posibilidades de hacer una vida, como si no fuera ser humano. Entonces dentro de la concepción muchos manejan todavía eso; y los mismos niños las familias les reproducen esas situaciones; el machismo se reproduce, la condición de ver al discapacitado como algo inferior también los papás lo hacen, muchas veces nosotros con los discursos lo hacemos. Entonces es muy tenso, es muy tensa la situación los niños tampoco saben cómo manejarlo; si uno como docente no lo sabe, qué le pide a los estudiantes que son pequeñitos que manejen esa situación, es algo muy difícil. Hay casos en que los niños no tienen en cuenta a sus compañeros lo dejan botado; como el caso de María*, la dejan abandonada; y a veces intentar solucionar la situación es complicadísimo, Por qué cómo les impone uno la idea de, bueno acompañe a su compañera. Eso es algo que le nace a usted del corazón y que debe ser voluntario, que debe ser por compromiso, por deseo propio. Como el ser maestro es una vocación; y si tú no tienes la vocación, no tienes el deseo, no tienes las ganas de acompañar a esa persona, de ayudarlo, no va a pasar; por mas procesos de sensibilización que tu hagas, porque se han hecho muchos con los niños, pero ellos todavía no sienten que es diferente la otra persona y pareciera que no la valoran como persona. Y los pocos que lo hacen llegan un momento que se cansan; y dicen, bueno pero si yo estoy en el descanso con ella me estoy perdiendo la oportunidad de hacer lo que los otros están haciendo, porque tengo que estar pendiente de ella, y a veces también se cansan de ella y no quieren colaborar, entonces es difícil y ponerse en la situación de ellos también es complicado. Siento que tampoco están preparados y la sociedad tampoco los ha preparado; es que esta sociedad no está preparada para eso. Es más una cosa tan simple como el hecho de ser zurdo, en un aula es complicado, llegas tu a un aula, ve tu a cualquier aula de este colegio y la mayoría de puestos que son unipersonales tienen la parte de escribir para la mano derecha; ve a buscar una silla con la parte de escribir en la mano izquierda y es muy difícil de encontrarla, en una cosa tan simple como esa y no hay como atender las situaciones.

Siento yo que la responsabilidad recae efectivamente en el docente más que en cualquier otra persona. La responsabilidad de atender sus necesidades fundamentales, la necesidad de hacerle sentir al estudiante que es una persona, que tiene valor, que puede hacer cosas, que tiene que seguir luchando, que puede hacer una vida y que puede crear un proyecto de vida en la situación en la que esta; y es muy difícil hacerle ver a los niños eso, y es muy difícil sobretodo atender las necesidades inmediatas de ese estudiante. Entonces, si yo tengo una dificultad auditiva el docente tiene que buscar la manera que su material, su clase se ajuste a las necesidades de ese estudiante y es muy difícil intentar responder a eso. Es muy difícil pensar en elaborar material, a mí me paso decía yo ¿Qué hago? ¿Cómo adapto el tema para esta niña? Y si yo lo hago de una manera para ella y de otra para los demás, entonces ella se va a sentir mal; entonces como hago para que no sea tan fácil para los demás, pero que no sea difícil para esa persona y que se pueda hacer para ambas personas para que se sientan incluidas dentro del trabajo. Entonces digamos que

eso requiere de mucho tiempo, requiere también de compromiso de uno, ganas, deseos; porque si yo no lo hago ¿Quién lo va hacer?

9. Este tema que toca de las guías y las estrategias, habla de las adaptaciones curriculares y la flexibilización. ¿Cómo ha visto usted ese proceso en el colegio?

En el colegio afortunadamente, se cuenta con el apoyo de Adriana que creo es educadora especial y pues ella ha estado muy atenta junto con el equipo de orientación a cada uno de las inquietudes que por lo menos yo he tenido y sé que los que han tenido inquietudes frente al proceso de inclusión y las han expresado, ellas han tratado de alguna manera de darle solución; Adriana ha estado muy pendiente de los casos de discapacidad y hemos tratado de acomodar el currículo a las necesidades de cada estudiante; entonces ella nos explica cuál es la situación del estudiante, cuál es la discapacidad que tiene o las discapacidades, y a partir de ella se planean las actividades, se flexibiliza el currículo, los desempeños y demás; entonces, miremos este estudiante hasta donde es capaz de hacer, y entonces pongámosle si el estudiante tiene dificultades por ejemplo el caso de María* para dibujar, entonces no la pongamos a dibujar, sino acomodemos que ella coloree, que haga otras actividades que sean más adecuadas a la discapacidad que tiene y a la hora de evaluar que el docente sea consiente que no puede exigir el nivel que pueden tener los demás estudiantes, sino que hay que buscar, exigirle si, pero dentro de las posibilidades del estudiante que es lo más importante.

10. ¿Cómo cree que ha sido recibida por los profesores la adaptación y la flexibilización curricular?

La mayoría de los profes, creo que lo recibieron con mucha frescura, tanto que se llamaban a las reuniones, se citaban a los docentes para hacer la flexibilización y algunos no acudieron a las reuniones; y no sé si es por miedo, por desconocimiento, por pereza. Alguna de ellas, algunas de esas razones; pero en el caso del curso que yo tenía fue muy difícil lograr esas adaptaciones. Y no veo que esa adaptación se halla hecho en la práctica, se hizo acá en el papel, se cambiaron los desempeños, pero a la hora de realizar las clases, creo que se siguen haciendo común y corriente; entonces de nada sirve adaptar las cosas en el papel cuando a la práctica no se llevan las adaptaciones.

11. ¿En esa perspectiva curricular, considera usted que hay tensiones en la inclusión?

Si, se presentan las mismas tensiones, porque digamos que la necesidad, la imposición que se hay desde afuera de algunos temas del currículo, de la evaluación; pues lleva a que nos digan, hay que hacer esto, pero el problema está en que no se tiene en cuenta la discapacidad del estudiante y las capacidades del estudiante. Entonces, por ejemplo el ICFES va a evaluar a este estudiante como otro. El currículo nos exige, enseñe la revolución industrial ¿pero cómo la enseño a este estudiante? En tecnología hay que hacer esto, pero si esta estudiante tiene dificultades motrices ¿Cómo lo vas hacer?, ¿Cómo cumplir con el currículo y como atender las necesidades del estudiante, cuando a veces son más importantes las necesidades que el mismo plan de estudios y de contenidos que nos están imponiendo? ¿Cómo vamos a responder a sus necesidades espirituales, de valores, de convivencia, de relaciones sociales, más que responder a lo que lo que se nos está imponiendo, a las necesidades que nos exige este sistema que son los resultados? ¿Qué es lo más importante? Los resultados; y las instituciones se evalúan a partir de resultados. Pero por ejemplo, en el caso de la educación pública, listo; los estudiantes con discapacidad llegan y los resultados de ellos no van a hacer igual que los demás, pero nunca van a tener en cuenta que,

si se habla de inclusión entonces también tengan en cuenta eso a la hora de los resultados, que los resultados no pueden ser medidos de la misma manera para los estudiantes que la escuela debe incluir. No tienen en cuenta que los aprendizajes no van hacer iguales; entonces eso genera tensión. En cambio, en las instituciones privadas ellas se dan el lujo de rechazar esos estudiantes y obviamente esos estudiantes van a ser segregados en la educación privada y va a llegar posiblemente a la educación pública; a pesar que ellos tengan las herramientas para hacerlo, ellos no lo van aceptar; porque ellos se cuidan de no tener estudiantes que les vayan afectar los resultados, porque eso impacta económicamente en la matrícula, en el status del colegio.

12. Hay una relación entre lo normativo y lo práctico, entre el lineamiento que propone el ministerio; no solo para inclusión y discapacidad, sino también para otros asuntos que tienen que ver con la escuela; pero, pareciera que fueran dos mundos diferentes. ¿Por qué cree usted que se da la tensión entre estas dos?

Porque las políticas son construidas desconociendo la realidad de cada uno de los contextos; entonces se hace lo mismo que en el aula; se construyen unas políticas generales pensando que todo es igual y para todos de la misma manera, pero se desconocen las particularidades de cada contexto; yo no puedo aplicar una política educativa en Bogotá y la misma aplicarla en el Chocó, porque las realidades son diferentes, la realidad socioeconómica, las realidades culturales; no puedo hablar que el currículo debe ser el mismo, que tiene que ser el mismo para los colegios del norte y para los colegios del sur, cuando hay una diferencia grande en lo que tiene que ver con el acceso a los recursos y el acceso a la cultura; la evaluación está hecha para evaluar a todos de la misma manera, es homogenizante, el currículo también. Entonces si hay inclusión debe haber una manera en que esa inclusión también tenga en cuenta las diferencias realmente, que haya una discriminación positiva.

13. Usted plantea un panorama amplio y habla de diferencias no solo de discapacidad; Habla de diferencias contextuales, de diferencias por orientación de género, por condiciones de conflicto y desplazamiento, muchas condiciones para incluir. Este colegio recibe estudiantes en condición de desplazamientos, reinsertados de grupos armados, estudiantes madres de familia, consumidores de SPA, pero también recibe niños con discapacidad. Pareciera que el foco de la inclusión estuviera cerrado en la discapacidad. ¿profesor, usted cree que el hecho que los niños con discapacidad se vean diferentes afecta su proceso de inclusión?

Es más difícil para ellos, el niño que es víctima del conflicto oculta la situación pero como no es tan evidente la situación pasa desapercibido, el docente lo va a tratar como cualquier otro porque no conoce la condición de la que viene. La niña que ha sido violentada sexualmente y que puede tener mil traumas no los va a evidenciar tan fácilmente. En cambio una discapacidad es más notoria, es mucho más fácil de identificar y mucho más cuando es una discapacidad física. Entonces para los otros es más fácil interactuar y es más fácil de alguna manera, no quiero decir que es fácil, porque no lo es, porque no estoy en el papel de ellos; pero es más sencillo en comparación a los que tienen la discapacidad que es más evidente, es más fácil que los acepten dentro de la sociedad. En cambio aquel que tiene la discapacidad evidente, el rechazo es más evidente.

14. Con todo este panorama que presenta, puede decirme entonces ¿Qué es la inclusión?

Bueno la inclusión, no sería simplemente, no se limitaría simplemente a integrar, a un proceso de integración de aquellos seres humanos que, -no sé si haya utilizado en el transcurso de esta entrevista el término limitación de una manera adecuada-, porque puede generar también que la palabra limitación sea despectiva y esa no es la intención. Desde el mismo lenguaje no sabemos cómo llamar a las cosas. Veo que la inclusión desde las políticas es integre al otro, integre las diferencias del otro, desde lo que se considera en la normativa lo normal; lo que es diferente inclúyalo dentro de lo que es normal. Es integrar a las personas con algunas problemáticas dentro de la sociedad común y corriente para que esas personas logren desarrollarse, logren establecer relaciones sociales que les permitan de alguna manera aportar a su crecimiento personal y es lo contrario de segregarlos que es separarlos de los demás y no permitirles que interactúen. La inclusión busca que esos seres humanos interactúen con otros que son diferentes a ellos, pero el mismo tiempo son iguales; de alguna manera eso es lo que se busca. El problema está en que no se prepara a la sociedad, no se prepara a los niños; esta sociedad, dentro de la cultura que ha tenido, no solamente en Colombia, sino en muchos países del mundo, lo que es diferente no enseñan como a tenerle miedo y a rechazarlo; entonces es muy difícil lograr esa inclusión, es muy difícil lograr la igualdad, es muy difícil cuando lo que se busca es homogenizar y a esos estudiantes no se les podría tratar de la misma manera, pero tampoco diferente. Ese es el conflicto que hay, ¿Cómo tratarlos de manera tal que sean parte de la sociedad pero que se responda a las necesidades de ellos? Ahí hay algo que debe ser diferente para ellos pero dentro de un proceso normal. Que puedan disfrutar, que puedan aprender, que se puedan desarrollar como seres humanos, que puedan crear las condiciones para pensar en un proyecto de vida, que puedan desarrollar sus capacidades, que puedan desarrollar sus valores, que puedan pensar y soñar con un futuro también para ellos. Y que no simplemente los rechazemos y que empiecen a pensar que no van a poder hacer nada. Y mucho más cuando yo estoy en una situación de discapacidad, en una silla de ruedas, si a mí no me integran, y a mí no me dan la posibilidad de desarrollarme, yo no voy hacer nada en mi vida; porque voy a pensar siempre que la silla de ruedas es mi mundo y que de ese mundo no me puedo despegar; en cambio cuando a ti te integran dentro de la sociedad y tú ves la necesidad de superarte y te apoyan en ese proceso, creo que la persona lo logra. Pero el problema es preparar a los maestros para que ayuden a esos niños a superar esas limitaciones que muchas veces están simplemente en la cabeza o porque se han creído lo que la sociedad les ha dicho y es que no lo pueden hacer; pero es muy difícil hacerlo para el maestro porque no tiene la preparación para enseñar a ese niño a que lo puede hacer. Es que es más el maestro tampoco tiene como la mente abierta para decir yo puedo atender a esos niños.

15. ¿y ese maestro por qué no tiene la mente abierta?

Porque también le tiene miedo a lo diferente y le tiene miedo a enfrentar eso, es más fácil trabajar con niños y ya; pero cuando llega el estudiante con discapacidad a uno le genera temor. Y la misma cultura que se ha reproducido le enseña a uno que el otro es diferente y que como diferente debemos buscar la manera de rechazarlo, o la manera más fácil es sea indiferente; la indiferencia es una opción que muchos toman. Tengo un estudiante con discapacidad, soy indiferente con su discapacidad y lo trato como a todos los demás y esa es la opción más fácil. Pero para uno para uno no pensar así, requiere ponerse en los zapatos del otro y darse cuenta que el otro necesita que uno piense diferente también. Transita lo humano, efectivamente, si nosotros no vemos esto desde una parte más humana, no se va hacer nada con ellos, es que la cuestión es de humanidad efectivamente, es de tratar al otro, desde los mismos derechos humanos de tratarlo con igualdad, con respecto, con dignidad; y en esos términos se debe buscar que el estudiante se desarrolle y encuentre las condiciones mínimas para la vida digna. Entonces en Colombia, ni en el

mundo se ha creado políticas que se enfoque en que las personas en esas condiciones realmente accedan a una vida digna, que accedan a un trabajo, que accedan a una familia, que accedan a la educación superior; no existe el apoyo, ni las oportunidades se les dan a las personas; al contrario se cierran totalmente. Como es una contribución social, lo social no se puede valorar, no tiene un precio; entonces, para muchos no es importante realmente, porque en el sistema que tenemos lo importante es que me genera ganancias. Aquí la ganancia social no se ve, pero en el futuro se va a ver, un cambio, una transformación en el pensamiento de la sociedad es necesaria; es necesario que aprendamos a integrar personas diferentes a nosotros en muchas condiciones, y que entendamos que también son iguales a nosotros. Entonces es difícil integrar al que tiene la tendencia sexual diferente lo rechazamos, pero no nos damos cuenta que integrándolo, aceptándolo, respetándolo, podemos cambiar la sociedad, podemos hacer que efectivamente sea un país con menos conflictos y lleguemos alcanzar la paz; que tanto está de moda la paz, pero no llega simplemente con que firmemos un acuerdo con la guerrilla, con los paramilitares, si no hay una transformación en la manera como pensamos nosotros, interactuamos con las otras personas, tratamos a las demás personas, si los tratamos como seres humanos y nos relacionamos con ellos como seres humanos; sin importar la limitación, los defectos, sin importar las diferentes concepciones políticas; en fin, las diferencias de estrato, lo que sea, pero que nos tratemos como seres humanos. Creo que eso cambiaría radicalmente, lo importante es ver en el tema de inclusión, ver a esas personas como seres humanos que merecen cosas, que merecen que nosotros los apoyemos, que merecen que nosotros los ayudemos; pero a veces se queda solo en el discurso. Y a veces es más fácil rechazarlos, esa es la salida más fácil.

16. Usted habla de algo muy interesante y es el beneficio, el beneficio social, el beneficio para la comunidad, el beneficio para el país. ¿usted cree que el colegio se ha beneficiado en este tiempo de su experiencia con procesos de inclusión?

Yo el beneficio si lo veo, porque realmente el hecho nada más que yo me haya enfrentado a esta situación, me cambio mucho el pensamiento, porque antes si yo veía a la estudiante me era más fácil pasar y ya; el problema está ahí que lo asuma otro. Pero ahora ver esta estudiante, ver cualquier otra, enterarme que esta estudiante tiene tal dificultad o este otro tal; me genera la inquietud ¿Qué hago? Que hago, aunque no lo sepa hacer; buscar ayuda. A veces ni las mismas orientadoras están preparadas para esto, tampoco; es que aquí, dos o tres orientadoras para tres mil estudiantes con las problemáticas que hay especialmente entre los más pequeños, no da abasto; entonces tampoco tienen la solución. Es que ninguno tiene la solución, si no que tenemos que empezar a crear algunas herramientas, algunos procesos, tenemos que empezar a crear la manera que se creen políticas claras, frente a cómo se va hacer, y con qué recursos se va hacer, porque tampoco existen los recursos para atender las necesidades de los estudiantes. Pero si ha cambiado la visión, y me alegra mucho que eso suceda, porque el hecho de que un maestro choque directamente, porque es un choque el que va a tener, al tener esa estudiante, le va a cambiar el mundo y le va a cambiar la concepción de cómo enseña y todo lo demás. Que a veces pensamos que hacer una guía para todos y ya, entonces yo hice la guía, todo el mundo piensa igual, todo el mundo me va a responder igual; parados en un paradigma tradicional el estudiante respondió la pregunta cómo se tenía que responder y fácil, listo. Pero pensar en otra forma de enseñanza que integre esas diferencias pues es más complicado, es un reto; que lo hace crecer a usted como docente, que hace crecer la institución, hace crecer al departamento de orientación, hace crecer el equipo de trabajo porque eso requiere de trabajo en equipo para poder intentar responder a esas necesidades. Entonces eso integra los docentes con el área de

orientación, integra a los docentes como directores de grupo, integra a los docentes como ciclo; en un objetivo en común que es intentar responder a las necesidades; digo intentar porque no lo logramos hacer, pero sí de intenta y en eso hay algún tipo de ganancia; con el solo hecho de intentar, entonces el ensayo y error va a generar un aprendizaje a futuro que nos ayude a responder mejor las necesidades de ese estudiante.

Y los estudiantes también, tienen que cambiar la concepción que tienen y creo que han cambiado la mentalidad y algunos han aceptado o han intentado aceptar y creo que hemos logrado que acepten a sus compañeros con discapacidad y con otras diferencias; por ejemplo aquí hemos graduado estudiantes que abiertamente se han declarado *gays* y los estudiantes les han mostrado respeto por esa condición. Los estudiantes respetan a la compañera que esta es situación de discapacidad física que está en silla de ruedas, pero todavía les falta crear más conciencia, como más solidaridad hacia esa persona, les hace falta como ponerse en la condición de esa otra persona. Yo invitaba a los estudiantes el año pasado a que pensarán en eso; entonces ponerse la situación del otro es difícil para un niño, es difícil para el estudiante; si para un adulto es difícil ponerse en la situación del otro y ver la situación que vive el otro. Por ejemplo nosotros no nos ponemos en la situación de un habitante de calle ¿Quién se pone en la situación del habitante de calle? ¡Nadie! Nadie sabe si tiene frío, si tiene hambre, por que roba; pero si uno viviera en la calle unas horas se daría cuenta que es muy difícil vivir en la calle. Nadie se pone en la situación de una adolescente que ha sido madre, y tiene que responder por sus hijos, tiene que rendir académicamente; entonces el maestro dice: la estudiante no vino, tiene uno, pero ¿Por qué no vino? Ah es que si hijo se enfermó, eso no lo tienen en cuenta. Entonces hace falta eso, hace falta crear esa conciencia, esa solidaridad; básicamente esa conciencia de ser humano, ver al otro como un ser semejante.

17. Nos hace falta hablar de otros de los actores de la escuela, lo padres. Usted al año pasado fue director de grupo de uno de los cursos que tienen estudiantes con discapacidad ¿Cómo ven los padres todo este proceso de inclusión?

Los papás de María*, son muy comprometidos; sobre todo la mamá es una señora muy comprometida y entablamos procesos de comunicación lo más asertivos posibles, de ayuda mutua; pero también a los papás les quedo muy difícil responder a todas las necesidades de la niña y en el colegio también fue muy difícil, se intentó de todas maneras, se hizo lo que se pudo para responder a las necesidades de ella. Pero hace falta más trabajo con los padres y con el equipo de docentes, no solamente con el director de curso: porque el director puede estar muy comprometido, pero no puede estar todas las horas de clase, no puede estar en todos los espacios, había momentos en que la niña quedaba sola. Yo le decía a la mamá que desde todos los estamentos trabajar con María* y ella también debería buscar la manera de generarnos alternativas también; porque para ellos también puede ser muy fácil , llegar las seis de la mañana a dejarla y venir al medio día a recogerla y entonces ¿dónde queda la corresponsabilidad? También que se asuman algún tipo de responsabilidades y que haya algún tipo de acompañamiento, de hecho la mamá muchas veces venia al descanso y compartía con ella y la ponía a caminar con su caminador, de alguna manera hubo apoyo pero todavía hace falta.

18. Terminando profe ¿Cuál cree usted que son los retos en la escuela para la inclusión?

Desde la misma apertura de la mente de los docentes, el decir nosotros podemos, pero el problema está en que nos hace falta formación, nos hace falta que nos den herramientas; si, nosotros sabemos que podemos ¿pero cómo? Y ¿Con qué?

Hacen falta recursos para el colegio, para que se puedan atender las necesidades de los estudiantes, yo sé que hay muchas personas que sin recursos lo logran hacer, la iniciativa lleva a que lo logren hacer. Pero a mí me parece que es muy complicado y me genera mucho temor cada vez más, cuando llegan estudiantes cada vez más con más dificultades todavía, y cuando hay más estudiantes todavía, no uno solo en cada aula, sino dos o tres, la cosa es aún más diferente. Como atiendes tú la necesidad de uno que tiene hipoacusia, y otro por ejemplo tiene problemas en su proceso de aprendizaje y al mismo tiempo uno que tiene discapacidad física, y tu respondes por un lado y por el otro; pero al tiempo es muy difícil hacerlo, porque no encuentras la manera de relacionar una cosa con la otra y de responder a todas las necesidades y al mismo tiempo las necesidades de los otros. Entonces para no atrasar a los otros, tienes que ir a un ritmo muy lento para no descuidarlos, y a un ritmo no muy avanzado para que no se queden. Entonces es muy difícil pensar en eso, pensar en acomodar los ritmos de aprendizaje y acomodar el método de enseñanza a las necesidades del otro. Tampoco se ha pensado en que los cursos los integran 40, 38 o 39 estudiantes y el docente no tiene tiempo así lo quiera hacer para responder a las necesidades de ese niño, para atenderlo, para saber que tiene, para que uno se siente para saber si está haciendo esto, si está haciendo lo otro, para revisarle digamos personalmente. En cambio, tenemos cuarenta al tiempo, cuarenta problemáticas diferentes que no es solamente la inclusión, son estudiantes con riesgo de consumo o que ya están consumiendo, estudiantes que son violentados en la casa ¿Cómo responder a las necesidades de todos? De los entre comillas “normales” y a estos que tienen discapacidad y todo al tiempo. Entonces es como una locura que uno empieza a vivir en el aula, una preocupación constante es ¿Cómo hacerlo?

Y yo veo experiencias de otros colegios, por ejemplo el Jorge Eliecer Gaitán que recibe estudiantes sordomudos, pero a los docentes se les ha formado en lengua de señas y ellos pueden trabajar con ellos o estudiantes que son sordos totalmente y tienen un traductor que apoya al docente y trabaja con ellos, eso ayudaría muchísimo.

Pero en las políticas no se considera eso, porque es una inversión muy grande que toca hacer a la hora de atender esas necesidades. Son muchos los profesionales que tendrían que contratar para que atiendan las necesidades de ellos, para que orienten a los maestros en la solución de los problemas de esos niños y no creo que ni esta administración, ni las que siguen estén dispuestos hacer eso.

19. ¿Se nos queda alguna tensión por abordar?

Creo que los estudiantes que están en situación de discapacidad y los demás existe como un desconocimiento frente a como los docentes evalúan a esos niños, o como el docente teniendo en cuenta las condiciones de la estudiante aprueba la materia, lo demás preguntan ¿pero profe si ella no entrego todos los trabajos? Y porque yo que los hice pero no completos yo si perdí. Entonces ellos se dan cuenta que se evalúa hasta donde pudo esa estudiante que tiene una condición diferente a él, ahí si ya no es diferente a él, sino que es igual a mí. Entonces evalúela igual que a mí, porque no me evalúa igual que a ella. Entonces eso genera otra tensión ahí, ¿Por qué ella ni pasa, si no hizo? Y ¿Por qué yo que hice a veces pierdo? Y eso no lo entienden los estudiantes, hay si exigen que se dé la igualdad, entonces uno ve

la incoherencia: si quiere que la evalúe de la misma manera, trate a su compañera de la misma manera, dele el trato que merece de la misma manera; y eso no va a pasar. La tensión de la evaluación.

Otra, porque ella si está en el baño a cada rato y a mí no me dejan ir, entonces usan el discurso de la igualdad a favor de ellos, esa es otra tensión que se genera.

Otra es la tensión del manual de convivencia, porque debe estar ajustado a las condiciones de estos estudiantes; el SIEE se supone que debería estar ajustado y esas reformas no se hacen.

El maestro puede venir a todas las sensibilizaciones que sean, pero el hecho de llevar a la práctica en la realidad del aula, es complicado. Es muy complicado y a veces la gente aunque lo quiera hacer, como desconoce cómo se hace, entonces mejor no lo hace; mejor sigo haciendo lo que estoy haciendo normalmente y no me complico la vida. Muchos maestros buscan la comodidad, y eso es lo que yo criticaba el año pasado, nos tomamos todo muy deportivamente, muy cómodamente; entonces no voy a la flexibilización curricular y si voy sigo haciendo lo mismo. Y esa tensión no creo que se rompa con facilidad.

Creo que la discriminación está haciendo bien la tarea en la sociedad, las acciones discriminatorias creo que han hecho que esos estudiantes se sientan menos y sientan que no pueden hacer nada de su vida; y entonces, la escuela es simplemente un lugar de paso y ya.

En la escuela se reproduce todo, es que el mismo lenguaje; yo a veces pienso si yo mismo estoy hablando con un lenguaje discriminatorio al decir limitación; yo puedo decir que tengo una mente abierta pero en mi lenguaje puedo reproducir la discriminación. Entonces una entra en la tensión desde el mismo discurso ¿Cómo lo hago? ¿Si no se si lo estoy haciendo bien, o no lo estoy haciendo bien? entonces no hay ni siquiera consenso frente a eso.

La inclusión en una experiencia, quien no vive la experiencia difícilmente va a saber que es un proceso de inclusión; el que no tiene la situación no sabe que es ser excluido; y cuando uno sabe que es ser excluido, uno dice: ¡ah claro, tengo que incluir al otro!. Entonces cuando yo les digo a los estudiantes que discriminan; “ustedes discriminan al afro, discriminan al que es gay, lo discriminan con facilidad” pero cuando usted vive la discriminación ahí ya no le gusta y le gustaría que lo incluyeran. Lamentablemente uno tiene que estrellarse con las cosas, para saber que estar ahí; y creo que solamente de esa manera impacta a las personas

ENTREVISTA ORIENTADORA

Licenciada en psicología y pedagogía. Llevo en el cargo de orientadora desde hace cinco años, es mi primera experiencia en educación formal en este colegio.

1. Quiero que me cuentes en esos cinco años que llevas en el colegio como se ha desarrollado aquí el proceso de inclusión a la discapacidad

Bueno, durante el tiempo que, en el tiempo en que yo inicie en el colegio el tema de la discapacidad; simplemente era discapacidad. No era un tema ni prioritario, no era un tema de análisis o como de angustia institucional, es la verdad. Creo que si había niños con necesidades educativas tanto transitorias

como permanentes pero pues el tema era más manejado en el aula, tal vez desdibujado, tal vez muy autónomo del docente. Orientación apoyaba los casos más extremos, pero una de las finalidades de que llegara a orientación un caso de discapacidad era el direccionamiento del proceso. Pues en ese tiempo aún se pensaba que los colegios tenían su énfasis frente a lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular en una discapacidad; entonces si llegaba algún niño con discapacidad física, una discapacidad auditiva o visual, pues podíamos maniobrar en ese sentido de llevar a que la familia y el mismo colegio pudiera apoyar el proceso de remisión para que el colegio que era considerado como el colegio que manejaba esa discapacidad pudiera recibir al estudiante, pues casos extremos. Eran más procesos de necesidades educativas transitorias las que se manejaba acá. Después a partir de la normatividad que habla ya de una inclusión para todos los colegios, creo que el año fuerte en el colegio fue el 2012, cuando ya iniciando el año escolar llegan estudiantes con discapacidad y ya teníamos una normatividad clara, fuera de eso había ya las barreras frente a la articulación con otros colegios, ya había sobrecupo, ya no se podía manejar. Realmente fue, el tema de la inclusión se dio por una emergencia y una necesidad fuerte. Entonces ya recibimos estudiantes con discapacidad y empezó las dificultades y las tensiones de todos los componentes, ya sea de lo pedagógico hasta lo institucional y lo social. Ese año 2012 creo que fue un año de aprendizajes, pero no de aprendizajes que sustentaran muchos procesos, creo que fue hacer más cosas desde la práctica y ver que no servían o si funcionaban. Finalizando ese año ya contábamos con aproximadamente creo que entre mañana y tarde ya como con unos 10 niños con discapacidad, entonces ya el tema empezó a ser mucho más álgido con los docentes, en rectoría, en coordinación y obviamente en orientación. Desde esa medida, entonces empezamos a tocar puertas a ver que se hacía con todos los procesos; empezamos a indagar como cuál era el protocolo desde la secretaria para solicitar apoyo porque obviamente entre esos aprendizajes, uno de los grandes aprendizajes es que solos nos lo vamos a poder hacer, solos no lo debíamos hacer y pues que de alguna manera el tema de inclusión se bautizó con orientación, éramos nosotros los garantes de muchas cosas y pues obviamente eso trajo estragos dentro de nuestro proceso, inclusión no puede ser un tema exclusivo. Entonces empezamos a tocar puertas pero casi solas, en ese tiempo éramos solo mujeres después empezamos a trabajar como un equipo y mirar más puertas entonces ya empezamos a conocer como era el proceso de solicitud de una docente de apoyo cuales eran los rangos o características que debíamos tener como colegio, hacer todos los procesos y pues se hizo. Se han tocado otras puertas pero obviamente lo que queda ahora en el 2016 una docente de apoyo y un proceso inicial de inclusión

2. ¿Ha cambiado el colegio después que se solidifico el proceso de inclusión?

Creo que uno de los primeros logros y creo que es lo que seguirá porque el proceso de inclusión no es algo que tenga una terminación, es un proceso tiene todos los componentes que puede tener; yo creo que una de las ganancias es que el tema de consolida, sea bueno, sea malo, así sea con las mismas dudas con las que iniciamos, el tema está consolidado en el colegio. Ya un docente no ve la discapacidad como algo lejano porque nunca ha tenido estudiantes en el aula, ya las directivas no lo ven como algo que puede pasar esporádicamente. Ya es un tema que se habla, se habla desde los niños, se habla desde las familias, se habla hasta del mismo entorno porque la dirección local de educación también ya identifica al colegio, como un colegio donde hay inclusión. Entonces hay ya se abren muchas más cosas. Entonces creo que unas de las primeras ganancias es que el tema se ha posicionado en todos los espacios.

Lo segundo que hemos ganado es que aunque sigue siendo un porcentaje mayoritario, el tema que la inclusión solo se maneja en orientación, si hemos avanzado en que sea un trabajo articulado, ya no es necesariamente que le profesor venga corriendo cuando le llega un niño con discapacidad a pedir auxilio acá. Eso ya también ha sido como un proceso, un trabajo con docentes cuál es su parte, que es lo que tiene que llevarlo a él a moverse desde lo humano desde su profesión, también como ciudadano a moverse frente a la discapacidad. Si se ha avanzado en acciones de trabajo en equipo como colegio. También el hecho de que, pues es que antes cualquier discapacidad nos asustaba, cualquier discapacidad no sabíamos muchas cosas, yo creo que son nuevos retos los que vienen y los que se nos han presentado pero de eso hemos logrado muchas cosas, entonces ya por lo menos hablar de que en una comisión de evaluación o en un consejo académico se hable de flexibilización curricular, eso ya es un avance fuertísimo. Del 2012 a este año ya ese tema y que todos empezamos a manejar eso es un avance. Si llegase, creo que si llegasen niños con otros tipos de discapacidad que no hayamos tenido, vendrán los retos. Pero si creo que se han consolidado proceso, se han consolidado acciones.

3. Como haces un proceso de inclusión en un colegio, en una escuela; para eso es importante saber cuál es la función de la escuela. A esa pregunta cuál es te respuesta. ¿Cuál es la función de la escuela?

Yo tengo un discurso muy idealista, porque yo si considero que el proceso escolar, escuela, colegio, institución, tiene que ser un espacio para ser feliz, para que todos tengamos un proceso, que todos los días queramos venir al colegio. Obviamente orientación maneja niños con los que ya ese vínculo, esa relación con el colegio ya se empezó a romper; pues el reto es que eso no pase. Entonces la escuela para los niños para los adolescentes debe ser un lugar no solo de protección, de aprendizaje, de pasar muy bien, de socialización donde sus mayores recuerdos de vida sean felices, un espacio donde tal vez encuentre muchas cosas que en otros contextos no encuentra. Obvio, está el conocimiento, está el que aprenda; pero yo creo que el aprendizaje y el conocimiento deben ser muy globales y puedan aquí desarrollarse como personas, personas que puedan dar, recibir; que tengan sentimientos de frustración pero que los puedan manejar, que sepan una ecuación matemática pero que también sepan una habilidad social tan básica como poder compartir espacios con otras personas. Yo creo que la escuela debería ser un punto de referencia para una proyección vital feliz, para cualquier persona. Si yo pudiera hacer una mirada general el colegio cumple muchas de esas funciones que acabo de mencionar, tenemos problemas sociales críticos como me imagino toda institución educativa, pero, aun así en los procesos que yo llevo de los estudiantes el colegio cumple una protección, un lugar de protección, es más hay momentos en donde aquí tiene que ponerse en la balanza el derecho general prima sobre el individual. Pero si creo que la escuela en este momento cumple muchas de esas funciones es más tiene una sobre carga de otras cosas que no debería asumir. Veo familias que se unen al colegio de diferentes maneras; como la familia participativa, como la familia que están aquí unidos con nosotros a llevar el proceso de su hijo; pero también veo familias que son totalmente olvidadas pero para tomar decisiones no lo hacen es como un juego desde muchas miradas.

Como docente considero que el Paulo Freire es un colegio de oportunidades en todo sentido aquí yo veo que los estudiantes tienen una relación muy cercana con algunos docentes, que también tienen relaciones cercanas y muy afectivas con sus compañeros; veo que también la ubicación geográfica lo hace como un lugar que intenta ser neutral para muchas cosas, aunque se impregna de muchos factores sociales externos, pero sigue siendo muy autónomo en eso.

4. Teniendo en cuenta el planteamientos que haces, de la escuela como lugar de posibilidad y que llegan niños con discapacidad ¿Cómo son las posibilidades o la acogido de estos niños en la escuela?

Las posibilidades, yo creo que están todas puestas sobre la mesa, el punto es que, la tarea y reto es como incluir todas las miradas. Lo hablo desde lo práctico y es que tenemos niños con discapacidad que llevan un proceso de años escolares aquí y tal vez no hemos visto los avances, pero un día, un año dan con un excelente maestro o tal vez la familia en ese momento ocurrió algo diferente algo paso y su proceso avanza; como en otros que nunca va a pasar eso. Entonces las posibilidades creo que están. El punto es que aquí la inclusión es un trabajo en equipo no puede ser algo tan sesgado como hablar solo de lo pedagógico; la inclusión no puede ser solo pedagógica, la inclusión no puede ser solo social, la inclusión no puede ser solamente política, porque lo dice un papel, porque lo dice un lineamiento no debe ser así. Entonces cuando se pueda conjugar todos esos elementos, y no creo que en ningún espacio escolar haya ocurrido podemos hablar de que si es un mundo de posibilidades. De lo contrario creo que las posibilidades se abren al paso de que cada uno de esos componentes se dé.

Te quiero contar que tenemos una niña de primaria, con un problema de lenguaje, inicialmente era un diagnóstico de problema de lenguaje, pero ya hay una discapacidad valorada, una niña que nunca avanzo; pero este año tuvo una maestra diferente, algo ocurrió, verificamos si en familia paso algo y no, no movilizaron más de lo que podríamos darles, no se movilizaron; y esa niña tuvo un avance pedagógico y social absurdo muy bueno. Entonces yo creo que cuando se puedan unir todos esos campos, no sé cómo llamarlos, esos varios mundos que puede dar la escuela, creo que un niño puede dar o nosotros podemos darle al niño.

5. En esa historia del proceso de inclusión ¿Cuáles han sido las tensiones que han atravesado el proceso?

Una de las primeras tensiones que, aun no hemos logrado superar y yo creo que hace parte del mismo proceso humano, de lo mismo humano que somos todos nosotros, yo creo que la primera tensión es que hemos acercado la discapacidad a la realidad personal. Hablo por ejemplo de un docente, digamos la primera tensión que tuvimos fue con docentes, porque cuando ya se empezó hablar que aquí vamos a tener niños con discapacidad los primeros actores que empiezan a generar barreras fueron los docentes, por todas y cada una de las razones válidas o no válidas que puedan tener; pero cuando la discapacidad empezó ya a estar en el aula los docentes empiezan a tener una transformación, aunque en algunos todavía tenemos una resistencia ya cuando el niño está en el aula y cuando ya empezamos hacer todo el acompañamiento, ya en algo hay una transformación, no lo que quisiéramos, pero hay. Yo creo que la primera tensión fue con los docentes, creo que con su propia historia de vida, con su propia forma de ver la pedagogía, la enseñanza; somos todavía un colegio de modelos muy tradicionales, muy jerárquicos y muy de imposibilidad; es imposible en el aula hacer algo. Y cuando llega algo diferente, pues todo el caos que puede generar; entonces la primera tensión fue con los docentes.

La segunda tensión con la que nosotros nos enfrentamos y nos seguimos enfrentando es la tensión pedagógica, es cómo se puede leer esa relación de aprendizaje. Creo que sigue siendo un tema muy difícil de trabajar. La primera pregunta ¿Cómo le puedo enseñar a un niño con estrategias diferentes? ¿Cómo puedo evaluarlo? El tema de la evaluación también es un factor tensionante en todo este proceso de inclusión. La otra tensión a la que nosotros nos enfrentamos es la parte social, yo sí creo y estoy muy de acuerdo con lo que sostenía Adriana (docente de apoyo) también tiene que ver con las etapas vitales; los

niños pequeños, todo se puede lograr a través del juego, todo se puede transformar en un espacio libre, los niños tienen todavía esa posibilidad de construir tantas cosas en sus juegos, en sus trabajos de grupo, en la parte artística; creo que la primera infancia siguen manejando mucho lo artístico y de creación. En secundaria, ya empieza a sesgarse esa relación pedagógica, a sesgarse esa relación de aprendizaje y entonces ya todo es como muy cuadrulado y ahí es donde empezamos a tener dificultades. Los niños ya viven otra etapa, la etapa de la identidad de grupo, la etapa de la autoestima, el valor que me da el otro y teniendo en cuenta ese valor como me valoro yo en mis capacidades, todo ese tipo de cosas en los niños con discapacidad en secundaria es una tensión bien fuerte. Y, pues la última, que creo que es la más a largo plazo es la tensión entre lo normativo y la realidad del aula; yo creo que eso es totalmente distante y yo no he visto avances en ese proceso. En las otras tensiones, si es una relación tensionante, tire y afloje, pero en esa sí creo que estamos muy distantes a que pueda en un momento convertirse o transformarse no en una relación tensionante sino en una posibilidad.

6. ¿Por qué crees que se da esa relación tan tensionante entre lo normativo y la práctica?

Por los intereses. Yo considero que para que ese mundo de posibilidades bonitas y hermosas que planteo para la escuela no puedo masificar, creo que el tema de la masa es algo complejo para trabajar. La relación pedagógica es una relación humanizante y a veces va muy en contravía de la relación administrativa. Si, entonces, creo que una de las tensiones entre la normatividad y la realidad del aula es que tengo que contar el número de estudiantes que estoy enseñando y no ¿Cómo me acerco? O ¿Cómo es esa relación? No la puedo medir. La política cada día mucho más absorbente de factores, de modelos sociales, económicos; de modelamientos que no permiten la diferencia. Entonces partiendo de ahí, ya la distancia entre la una y la otra es muy fuerte. El docente asume ya muchas cosas. Antes el profesor, considerado antes como el que sabía, venía y daba su clase y ya, punto, no había más que pensar. Ahora la realidad es diferente porque muchos de estos niños, no ven al docente como el que sabe y me va a enseñar, sino como el que me pone atención, que me cuida. A veces esas relaciones simbólicas de padre o madre en el aula se dan mucho, entonces cuando esa relación la tengo que dar para cuarenta estudiantes con todas las tensiones de evaluación, de todo, hasta sociales. Cada aula es una microsociedad, entonces, esa microsociedad, está totalmente sesgada de la realidad

7. Cómo estamos cerrando el foco de la inclusión hacia la discapacidad, es importante conceptualizar. ¿Cuándo yo te digo discapacidad, que se te viene a la cabeza?

Cuando yo pienso en discapacidad, pienso en que es mundo, un mundo de barreras. Es como esa barrera la puedo destruir. Porque hasta para las mismas familias es muy complicado, cuando tienen que verse ellos sumergidos en el mundo de la discapacidad, ellos mismos tienen que elaborar todo un proceso emocional, todo un proceso relacional, que incluye el tiempo, incluye disposición. Es primero ¡no!, y ahora como empiezo a quitar ese no. También intento ponerme en el lugar de las personas con discapacidad, es como se construye; si tú me preguntas que se me viene a la mente por discapacidad: barreras y construcción. Porque todo toca volverlo hacer, todo hay que volverlo hacer; como me veo, como me relaciono con los demás, como empiezo a ver en que saco de mí para poder suplir muchas cosas que para los demás no son tan difíciles; es construir, todos los días es una construcción. Entonces están estas dos cosas antagónicas.

8. En esta apuesta de escuela que tiene el Paulo Freire y recogiendo todo esto que planteas sobre discapacidad, me gustaría saber ¿Qué lugar ocupan los niños con discapacidad en la escuela?

Yo todavía lo veo muy relegado, si lo miráramos en un orden jerárquico como muy en el último escalón; si lo miráramos en una visión horizontal, todavía no está en el medio. Aunque quisiéramos. Esa frase tan típica de que la escuela se debe adaptar y no ellos a la escuela es muy distante aun, yo todavía los veo muy relegados. Y nosotros relegados frente al tema, creo que la escuela ha avanzado en otros procesos; ¿Cómo se ve la escuela frente al consumo? A pesar de que es un tema que no es fácil de manejar, pero ya tenemos un camino adelantado. Inclusive con niños en situaciones de conflicto armado que también tienen todas unas connotaciones como la escuela también ha tenido unos avances significativos, pero yo todavía veo muy relegado el tema de la discapacidad en la escuela.

9. ¿Tú crees que es un tema relegado por qué es mucho más visible, la condición del otro?

Absolutamente, pero yo lo sumo con otro elemento y es la desesperanza. Un chico o una situación de consumo, uno siempre quiere o debe trabajar y creer que hay un mundo de posibilidades y de esperanzas; yo trabajo para que usted no se suma en un mundo de consumo. Un niño víctima del conflicto armado, desplazamiento, yo lucho porque usted tenga una nueva esperanza de vida, porque considero que es una situación transitoria, porque considero que aunque no es una situación que busco la puede superar. Yo creo que el tema es que cuando se habla de discapacidad, se dice hasta ahí llego y no hay más posibilidades, no hay forma de que usted sea diferente. Claro es más visible, es mucho más visible y está sujeto que al verte, no te vea muchas posibilidades.

10. Al plantear la escuela como un mundo de posibilidades, y viendo que dentro de la escuela se incluyen no solo niños con discapacidad, también etnias indígenas, niños en condición de desplazamiento, entre otros. ¿Qué consideras tu que es la inclusión?

Definitivamente, creo que la palabra da el derrotero. Es todos, yo creo que es todos, todos con derecho. Un sinónimo de inclusión es todos con derecho, pero diferentes, no masivos, no moldeados, no acartonados pues en lo que la escuela exige. Para mí un verdadero proceso de inclusión es que la escuela no debería tener barreras en ninguno de sus aspectos, ni físicos, ni legales, ni nada. Que pueda ser un espacio que con mi diferencia, puedo entrar y de alguna manera puedo participar y gozarme de todo lo que la escuela me ofrece, para mí eso es una verdadera inclusión. Inclusive no es discapacidad, si tengo un problema cardiaco que eso no sea una barrera para poder gozarme y ser feliz en la escuela, si tengo un color de piel diferente ser, mucho menos si tengo una discapacidad, para mí eso es un proceso de inclusión.

11. Ese proceso de inclusión que tu describes ¿resulta ser un asunto tensionante?

Absolutamente, no estamos preparados para estar en el lugar del otro, no estamos preparados para escuchar al otro, no estamos preparados para quitar esa palabra no se puede, no lo va a lograr; es muy difícil porque me imagino que estamos hechos para conseguir cosas en tiempos medidos o en indicadores impuestos de alguna manera. Nosotros mismos nos los ponemos, la escuela tiene un tiempo, es temporal, el factor tiempo, es un factor que incide mucho en todos los procesos. Tienes menos de diez meses para lograr que un estudiante cumpla con esto, esto, esto y esto. La tensión esta cuando no tienes el tiempo, no

tienes los recursos, no lo logras. La tensión viene cuando no lo logras, entonces vienen todas esas visiones que te afectan.

12. Tu mencionabas ahora, unos indicadores, unos tiempos y unos espacios, podríamos decir que ese un asunto curricular. ¿en ese proceso curricular se han producido cambios a partir del proceso de inclusión?

Si se han producido cambios, pero creo que han sido pasos pequeños en un camino tan largo. Yo creo que lo curricular que es un componente supremamente fuerte en la escuela, como debe ser obviamente, en este caso, en este colegio no se ha mirado de forma general. ¿Me hago entender? La discapacidad no hace parte del currículo general de este colegio, del modelo pedagógico del colegio del enfoque pedagógico del colegio; bueno, todo lo que debería estar unido, lo que nosotros hemos logrado es con lo curricular básico. Es decir, el niño está en quinto, miremos ¿Cuáles son los desempeños?, todo lo que debe cumplir y hagamos los cambios, las adecuaciones pertinentes y las flexibilizaciones pertinentes. Si este niño se va del colegio, no podemos asegurar que esas sean las flexibilizaciones que queden, es más un asunto de la oportunidad y del momento, pero han sido avances. Yo no puedo decir que sea un avance significativo, es corto para todo lo que se debe hacer.

La evaluación se ha modificado de alguna manera, pero sigue siendo muy temporal y muy inmediato. Bueno, parto de que una tensión que yo te mencionaba y creo que la más importante es la de los docentes o la más inmediata no hablemos de importancias, entonces la evaluación ha sido más del trabajo del docente, la familia, el niño y nosotros. Pero como un modelo de evaluación institucional no. No se ha tocado todavía, es más aún tenemos esas dificultades y esas barreras en la evaluación en aula, de que el maestro pueda tener el tiempo. Obviamente nosotros no queremos que ocurra, pero si ocurre y es real, que el maestro tenga el tiempo de evaluar al niño y que esa flexibilización de la evaluación sea: evalúe lo que el niño hace en el aula en el momento que lo hace, evalúelo ya. Todavía ese terreno es muy difícil de lograrlo. Que para un niño con dificultades auditivas, la evaluación sea diferencial y todo el colegio lo tenga claro y yo no tenga que sentarme con el docente y decirle; mire profe, acuérdesse que usted tiene un estudiante con estas características y así sucesivamente hasta once, sino que todos ya lo sepamos y sea ya algo institucional, no.

13. Estas adecuaciones curriculares de alguna manera han beneficiado a los niños con discapacidad. ¿esta manera de pensarse la escuela de una forma diferente (lo evaluativo y lo curricular) ha beneficiado también a niños sin discapacidad?

Absolutamente si, total. El simple hecho de visibilizar, de que no pase desapercibido con sus frustraciones con todo lo que pueda generar un tema de evaluación equitativa teniendo un punto diferente impacta positivamente. Ahora, normativamente no tendrá un impacto muy alto pero para los niños sí.

14. Tu decías que lo curricular tiene un peso muy importante en la escuela ¿hay tensiones en lo curricular a propósito de la inclusión de niños con discapacidad?

Absolutamente, no lo hablemos solo por la discapacidad. Una escuela que pueda articular, que pueda conjugar todo: modelo, enfoque, todo. En una mirada también personal del docente pues es una escuela ideal; es muy difícil que eso se pueda dar; pero si se tiene que dar, si lo curricular tiene que estar. No sé si

lo curricular transversalizado, o si lo demás transversalizado en el currículo, no se cuál sea el orden, pero si se debe dar y mucho más en la inclusión.

15. En todo este trascurso de aprender de la inclusión y de hacer inclusión. ¿han hecho una evaluación del proceso?

Sí, todos los días hacemos evaluaciones; ahora las evaluaciones me da la impresión, es mi percepción personal, han sido más de actores. Nosotros, desde orientación, desde la docente de apoyo porque hemos hecho un trabajo en conjunto entonces cada vez que venimos a mirar que pasa con este niño que pasa con su situación escolar, que pasa con su familia; es una evaluación. Lo hemos particularizado. Pero como institución nos sentemos a decir vea: ¿qué ganancias, qué enseñanzas, qué retos, qué cosas hay que cambiar? No. Aunque el tema se ha consolidado no ha tenido el peso suficiente para que sea institucional, lo que será un gran logro.

16. Pensar en la escuela, hace que uno piense en las relaciones sociales que se da en ella. ¿Cómo han sido esas relaciones sociales de los niños con discapacidad con sus compañeros?

Yo pensaría que el tema de la discapacidad, viéndolo desde la sociedad. Yo viéndome como ciudadana que tomo bus y otros espacios sociales, creo que afuera hay más dificultad de lo que yo he visto en el colegio a nivel social; es decir yo veo más discriminación, veo más barreras sociales, afuera como adultos que lo que ocurre en el colegio con los niños. Ahora, depende también del tipo de discapacidad porque aquí también hemos tenido niños con diagnósticos de condiciones mentales, no hablo de cognitivos, sino de unos rasgos psicológicos que si perturban el desempeño social, pero aun así son procesos que no han sido excluyentes o que nos han una situación totalmente desbordante. Yo creo que también hace parte del tipo de discapacidad, como el colegio lo ve. Así como nosotros percibamos el proceso con los niños, eso es lo que baja con los estudiantes; si hay un docente que entra de una vez con una barrera, pues eso es lo que van hacer sus estudiantes; si yo tengo un director de grupo o un conjunto de docentes del mismo nivel, con muchas estrategias, maneras; hasta su misma manera de ver la discapacidad pues tenemos logros en los niños.

17. Hemos hablado de actores muy propios de la escuela, pero se nos ha quedado por fuera la familia. ¿Cómo ha sido la reacción de los padres frente al proceso de inclusión?

Ha sido una reacción abierta, reaccionan, como todo ser humano reacciona. Pero ha sido una reacción solidaria. Ahora, cuando hemos tenido niños que permean lo convivencial, ¿Cómo convive él con mi hijo? Si hemos tenido malestares. Tuvimos un niño en primero que llevo al colegio en jardín, todavía no teníamos claro cuál era la discapacidad, pero durante todo ese proceso, mientras que el niño se adaptó a la escuela y nosotros nos adaptamos, el niño era muy agresivo; entonces golpeaba, quitaba las cosas de los niños, no era un niño que pudiera tener las normas básicas en el aula, ni siquiera permanecía a veces en el aula. Ahí, fue donde los papás reaccionaron, porque era un asunto convivencial. “atacan a mi niño”, “el niño puede ser un peligro”, “el niño puede hacer algo más grave”. “¿Qué es lo que va hacer el colegio?”. Este niño, poco a poco, en sus tiempos, no en nuestros tiempos, se ha ido adaptando a lo escolar. Entonces ya esa reacción de los papás se minimizo, porque ya el niño no era agresivo, tiene otras condiciones pero no era agresivo. Entonces creo que los padres, las pocas veces que han reaccionado negativamente, es cuando se pasa esa línea de lo convivencial, del cuidado del otro, de la protección del docente hacia mis

hijos. Pero frente a que ellos permanezcan, que ellos este aquí, que lo curricular, que el profesor haga, que nos vengan hacer un reclamo de: ¿Por qué usted evalúa a mi hijo así y al otro niño con discapacidad de tal modo? Eso no se ha dado. Entonces como a nivel general, creo que ha sido como receptivo, abierto, solidario. En muchos momentos hemos tenido procesos de solidaridad dentro de las aulas y pues una o dos situaciones que traspasan la convivencia.

18. ¿Y la reacción de los docentes?

Fue una reacción totalmente fuerte, hostil; somos seres humanos, y somos seres que le tenemos miedo al cambio. Fue como por actores primarios, secundarios, terciarios; porque los primeros que reaccionaron fueron los docentes a los que iban los niños al aula directamente. No creo que ninguno tuvo una reacción abierta de decir: bueno, chévere, una nueva oportunidad, un reto, nunca lo he hecho. No, al contrario, es: no. “¿Cómo pueden pensar ustedes que yo pueda estar a cargo?”. Docentes que tuvieron dos o tres niños con discapacidad pues obviamente la reacción fue más fuerte. Pero fueron actores primarios que superaron sus miedos, superaron sus barreras. Yo no puedo decir que algún docente haya tenido después de pasar por el proceso de estar con un niño con discapacidad, de enseñarle, haya tenido la misma reacción hostil, no. Ya hay una aceptación de la realidad, de decir: “¿Qué hay que hacer?”, “ayúdeme”; ya piden ayuda. Ya no, no lo voy hacer, eso no. Ya piden ayuda.

19. ¿Qué crees que paso para que cambiara esa reacción?

Para ser maestro se requieren demasiados elementos de la historia personal. Me llamo mucho la atención el caso de una maestra en preescolar que tuvo un niño con discapacidad; una mujer que no, al inicio unas barreras impresionantes, fue una mujer que lloro, hizo tantas cosas; pero tenía un hijo con discapacidad. Una persona con la que se supondría, dentro de una lógica cuadrículada que ya tiene un acercamiento a la discapacidad y que sería una de las personas que tendrían la disponibilidad y la disposición y todo abierto para aceptar fue una de las personas que más genero barreras. Creo que el elemento que se cruza ahí, es lo humano. Ese término tan trillado, de sensibilizarse frente a una realidad que ya toca. Ya le toca. Su vocación, la relación que tuvo con los estudiantes; también la relación que pudo tener afectiva con ese niño o esa niña, la relación con la familia también marca mucho; no es mentira que nosotros como docentes la relación que tengamos con los padres de familia marca la relación que tengamos con los estudiantes. Entonces creo que si fue en las situaciones, o en los docentes, en donde más se dio esta transición fue porque intervinieron elementos de su vida personal. Pues estudiantes que inclusive pudieron moverles hasta la parte afectiva y que la parte afectiva actuó en pro de mirar otras formas de hacer cosas. Algunos maestros todavía están no en la etapa de la negación, pero si en la angustia, todavía están en una etapa angustiosa. Pero no, creo que ya todos estamos; ya por lo menos están abierto a que el tema es un manejo administrativo, de usted porque lo mete, sáquelo, quítelo, sáquelo de aquí, lléveselo del colegio. Ese tema no. Esa etapa ya la vencimos. Ya es cada uno como se enfrenta en el aula y como cada uno empieza a enfrentar también el proceso

20. Finalmente, ¿Cómo ha sido ese proceso de inclusión desde la orientación escolar?

Yo parto de considerar lo que creo que debe ser la orientación en un colegio, orientación es humanizar, es ponerle un nombre, un apellido una historia, es ponerle esperanza, estrategias, es poner en juego todo lo que rodea a un niño que para los demás o en la misma aula pasa a ser un código uno más. Entonces

orientación es eso, es humanizar el proceso escolar y en esa medida lo que ha vivido orientación ha sido el día a día de humanizar esos niños. Yo si considero que como orientadoras y yo personalmente he vivido un proceso de transformación abismal, he vivido el hecho de escuchar a una mamá en su negación, he vivido también lo que es incluir al niño dentro del aula como socialmente poderlo manejar, como hablar al docente para que ese proceso también se dé. Inclusive nosotras como orientadoras también tuvimos un proceso de transformación cuando una de nuestras compañeras también tiene una discapacidad visual. Para nosotras eso fue ver ese discurso que manejábamos eso que tal vez ya habíamos avanzado, verlo en una realidad tan cercana como fue la profesional, la laboral. Como todo lo que tratábamos de hacer lo hacíamos en casa, en la propia casa fue también una transformación. Entonces yo sí creo que la orientación del 2011 no es la misma del 2016 frente a la inclusión, no solo de la discapacidad sino de todos los procesos de inclusión que hacemos, inclusive ese niño que tiene esas dificultades familiares. Cómo hacemos para que su relación con el colegio, con la escuela sea un factor de protección en ese momento que vive. Entonces si es un proceso más humanizante en la inclusión a nivel personal también lo considero.

ENTREVISTA COORDINADORA

Licenciada en física 28 años en la labor docente y en el colegio Paulo Freire 2 años y medio, coordinadora hace 6 años, cuando arranque acá comencé acompañando el ciclo inicial, el ciclo uno y el ciclo dos; estoy liderando en el consejo académico desde la parte académica.

1. Cuando yo te digo discapacidad ¿Qué se te vienen a la cabeza?

Digamos que son personas que no hacen lo que hace el común de la gente, pero no necesariamente que no puedan hacer cosas diferentes a lo que hace el común de la gente.

2. En esa misma perspectiva los niños y niñas con discapacidad ¿Qué ideas tienes sobre ellos?

Son niños que tienen capacidades diferentes, pienso yo. Yo creo que es ahí donde tenemos la dificultad, porque nosotros queremos que todos los niños hagan lo mismo, pero cuando nos llega un niño que tiene unas capacidades diferentes y que no puede hacer lo que la mayoría hace, entonces consideramos que tiene discapacidad.

3. En la historia del colegio ¿Cómo ha sido esa visibilización de los niños con discapacidad?

Bueno, cuando yo llego a la institución empiezo a encontrar que hay niños que tienen estas diferencias con los otros niños, y entonces, uno empieza a encontrar que en las aulas cada día hay más, cuando yo llegue había como menos, pero ahora tenemos mas de diez. Estaban sobretodo empezando el proceso en la escuela, quiere decir que estaban como en primaria, ahí es cuando empiezo yo a encontrarme con estos niños que tienen diferencias en sus procesos.

4. ¿Cómo has visto tu ese proceso de inclusión a la escuela de esos niños con discapacidad?

Bueno, yo pienso que genera mucho temor tanto a uno como coordinador, y también a las docentes, entonces ahí se genera como mucho temor porque se tiene la voluntad, pero yo considero que si nos falta mas capacitación frente a cómo atender a estos niños: porque en muchas situaciones lo que uno ve es que el profe... pues si... haga algo hay, pero como que uno no tiene las herramientas suficientes para que el

niño realmente desarrolle la potencialidad que tiene y de alguna manera se subsane como esa deficiencia en la parte en la que tiene su discapacidad.

5. ¿Qué crees tú que es la inclusión escolar?

Yo creería que para que haya una inclusión escolar, deberíamos tener mucha capacitación los docentes, pienso no sé si en todas las carreras, pero uno como docente tiene la intención de hacer lo mejor que puede, y cuando uno se encuentra con una barrera, como que no sabe cómo tratar al niño, que se puede hacer y que no se puede hacer, entonces el maestro entra a sentirse muy frustrado. Uno como coordinador a veces, pero pues, es que uno está más lejos, entonces uno empieza a sentir esas frustraciones, a sentir esa frustración; entonces que hace el profe, muchas veces, sin querer rechaza. Entonces yo pienso que sí, es bien importante la inclusión, pero si me parece que es súper importante que el docente también tenga más herramientas que le ayuden.

6. Con todo esto que has mencionado ¿Qué consideras que es tensionante en la inclusión?

Eso, no saber qué hacer, otra cosa que es muy tensionante es que el número de niños por aula es muy grande, entonces uno encuentra, el año pasado teníamos un niño que no permanecía en el salón, no le gustaba, era un chiquitín de primero; entonces cuando uno menos se daba cuenta, lo traían las señoras vigilantes; pero la docente ¿Qué hacía? ¿Dejaba solitos los niños de primero y se iba a buscarlo? Entonces, primero, el número de niños; la falta de elementos para atenderlos. Entonces a mí me parece que esas son dos cosas que generan mucha tensión. Y también, que es bien importante, los demás papás frente a esos niños. Que a mí, si me toca atender muchas situaciones con los demás papás; porque muchas veces ellos como no saben cómo expresarse, son agresivos; o este chico que se sale del salón, es un riesgo, tanto para el como para los otros. Entonces digamos que ahí hay una tensión que es muy, muy grande con los padres de familia.

7. ¿Cómo has visto tú la respuesta de los papás?

Digamos que, uno a veces logra con diálogos con ellos, mostrar que esos niños tienen los mismos derechos que los niños que entre comillas” no tienen discapacidad”. Pero el papá definitivamente, si el chiquitín es muy agresivo, y nos ha pasado que tenemos niños que son agresivos en su proceso, los papás dicen es que lo que tiene es que sacarlo de clase, él no tiene por qué estar con mi hijo. Nosotros hemos entrado como a buscar, que tanto el papá del niño que presenta esta dificultad como los otros papás lleguen como acuerdos y digamos que en algunas oportunidades se ha logrado, pero en la mayoría de los casos los papás rechazan al niño; y por ende, seguramente por cosas que los niños escuchan en la casa también los compañeritos pasan como a decir con él no, porque es que el me pega, porque es que él es agresivo; y muchas veces a mí los mismos niños me lo manifiestan, porque es que yo cuando veo que hay una dificultad yo me acerco a los niños y les digo, ¿Qué es lo que está pasando? ¿Qué pasa acá? Es que él me pega, es que el me quita; entonces también puede ser lo que ellos ven y el proceso de la familia.

8. Tú haces una distinción entre el proceso que vive la familia y el proceso que se desarrolla en el colegio con el maestro, a propósito del trabajo del maestro, en lo curricular ¿Cómo ves tú el asunto curricular en la inclusión?

Bueno, con las docentes definitivamente lo que yo pensaría que pasa es que ellas no hacen como una distinción curricular, digamos, en el año 2015 que llega la educadora especial a raíz de que ya la cantidad

de niños había aumentado entonces se solicita, ella se trata de ir mirando e ir haciendo los ajustes y hablar con el docente “hay que hacer este ajuste”. Pero también por ejemplo paso mucho el año pasado con un grado ya de sexto que el docente como que se negaba a mirar cual era la propuesta de esta docente de educación especial, sentía yo que era como que no; entonces lo que hace un rato dije como que oiga quédese hay, venga dibuje; como que tampoco hay claridad de cómo hacer esa flexibilización y yo siento que los docentes y si a mí me tocara igual no tendría las herramientas para decir; si a mí me llegara a grado –yo trabajaba con chicos grandes- si a mí me llegara a grado noveno, decimo, un chico de esos, yo honestamente no sabría cómo orientar el trabajo para que se logre que haya un avance, no solamente de la socialización, sino que también desde lo curricular se logre. Me parece que no tenemos las herramientas.

9. ¿Qué crees tú que es necesario para adquirir esas herramientas?

Para mí sería como capacitación, como que... es que es difícil. Porque uno dice... como hay diferentes tipos de discapacidad también, entonces hay uno vendría, me parece que: por ejemplo, en el colegio, la mejor herramienta que tenemos es hacer como un dialogo mucho más estrecho con esta persona que nos está ayudando atender a los niños. Pero a mí si me parece también que la secretaria de educación también debería pensar que a los niños no se les puede mandar al colegio porque si rico que la inclusión, pero me parece que la estructura de la escuela todavía no está pensada en términos de inclusión a nivel de políticas, a nivel de trabajo, a nivel de sensibilizar también. Yo pensaba eso, esta mañana me acorde, que me habían dicho que va a llegar una niña Down y yo decía pues... uno sabe que ellos son muy amorcitos eso, pero hasta tener un sentimiento de cómo actuar frente a estos niños.

10. Tú haces una cosa que es muy interesante y es lo que mencionas acerca de la estructura de la escuela ¿Cuál crees tú que es la función de la escuela?

Para mí la escuela tiene que: ayudar en los procesos cognitivos del niño, pero también considerando la población que atendemos me parece que es súper importante el trabajo de la socialización, que hayan puntos de encuentro. Sabemos que cuando los niños llegan aquí, lo que necesitan es afecto más que cualquier cosa, cuando el niño encuentra el afecto como que ese es el punto de partida; entonces la escuela también debería permitir eso que haya como más convivencia con los niños, que haya más trabajo lúdico, porque desde lo lúdico uno puede utilizar esa herramienta para potenciar lo cognitivo. Entonces no puede ser netamente cognitivo, pero tampoco se puede convertir en que aquí venimos solo a jugar a pasarla bien; sino que una y otra cosa debe estar interrelacionadas. Con estos niños con capacidades especiales, definitivamente hay que hacer un trabajo muy fuerte con los demás niños para que aceptemos la diferencia que me parece que esa es una cosa que no se ha trabajado; o sea el que piensa diferente, o el que actúa diferente, o el que es diferente la sociedad nos ha enseñado que no, rechazamos. Entonces me parece que no se ha hecho ese trabajo con los docentes y si no se ha hecho con los docentes, entonces los niños también lo van a reflejar de igual manera y con las familias ni pensar.

11. Tú hacías hace un rato una comparación entre lo que pasa tal vez en la primaria y lo que pasa en el bachillerato ¿Cómo ves tú ese tránsito entre la educación primaria y la secundaria de niños y niñas con discapacidad?

La educación primaria tiene una característica y es que los profes permanecen mucho tiempo con los niños, entonces eso tiene de todas maneras una afinidad con el docente, de pronto el docente puede trabajar más el cuento de que los niños aprendan aceptar la diferencia del otro; pero ya cuando se pasa a

bachillerato ya el chico va a ser acompañado por mas docentes y entonces donde el saber disciplinar es como lo básico, mientras que en primaria es más como, el saber disciplinar importante pero la parte de socialización un poquito más, ya en bachillerato como que cada uno mire a ver que va hacer por el hecho de que ya somos especializados, entonces me voy por las matemáticas, me voy por otro lado, me parece que la ruptura hay es mucho más grande, que ahí es como mucho más difícil, porque no es solo hablar con un docente, sino es hablar con diez o más docentes y pues cada uno tiene sus miradas, los miedos también me parece que ahí se acrecientan mas, y lo digo porque escuche conversaciones de docentes en estos días con esta misma niña que ya va a séptimo y como que: ¿Quién lo va a coger? ¿Qué debo hacer? Aunque de todas maneras los profes fueron muy honestos y decían: oiga mire que no es solamente el problema de la flexibilización curricular, sino muchas otras cosas más. A esta chica mientras estuvo en primaria los chicos la acompañaban, ahora ellos dicen no, los chicos salen corriendo y la chiquita se queda ahí; cuando el profesor se ve enfrentado a: ¿Quién me va ayudar con esta niña? No solamente desde lo curricular, sino desde el desplazamiento, desde tantas otras cosas.

12. Tú haces mención de algo muy interesante, lo has dicho varias veces a cerca de lo social. ¿Cómo ves tu es estos niños con discapacidad en los diferentes escenarios sociales acá en el colegio?

Mientras están en primaria, yo creo que se sienten un poco más acompañados, pero ya cuando pasan a bachillerato me parece que ya empiezan a vivir más soledades; porque tal vez, es función en la primaria del maestro: ¡oiga, intentemos, venga! A esta persona hagámosla sentir importante. Pero yo escuchaba eso, que me marcó muchísimo y yo decía, oiga, y uno mismo de coordinador a veces ni se da cuenta que eso está pasando, de que esos niños pueden vivir en sus soledades y que no hay como quien los apoye y los acompañe más, seguramente el trabajo que se hace con el apoyo de la docente, pues, será importante; pero es que la docente de apoyo no está todo el tiempo con estos niños; porque en muchos momentos ellos van a pasar al aula, y, allí sí me parece que el trabajo con los demás compañeritos debería ser como más fuerte.

13. ¿Tú crees que esas soledades estén relacionados con la adolescencia?

Sí, claro, es que los intereses cambian. Si yo puedo salir, -es que era lo que decían los profes-. Si yo puedo salir corriendo allá donde está el chino que me gusta, véalo, va a salir de allá. Pues yo que me voy a estar pendiente de esta niña, que necesita un poco más de acompañamiento. Y eso yo no lo había visto, yo ese día sentí, como que: ¡uishh, que vaina tan fuerte! me pareció súper fuerte. Esta chica por ejemplo, de la que te estoy hablando, también va a entrar a su etapa, por edad, entraría a una etapa de la adolescencia. Y, es que nosotros decíamos, por ejemplo el año pasado, esta niña tenía un acompañamiento de servicio social, y no querían hacerlo. O sea, es tan fuerte el no aceptar esa diferencia, ¿y que era?, acompañarla de un salón a otro salón y a la hora de descanso; y no querían los chicos, que están haciendo servicio social, y estamos hablando de chicos de noveno y no querían hacerlo. Entonces eso muestra un poco, pero también está acorde, claro, si yo puedo ir de pronto. Mis chicos que hacen el servicio social, van y se dan una vuelta y a la hora de descanso les gusta ir y mirarse con sus amigos, y si esta chiquita, o estos niños, van hacer un impedimento ¿Quién los va a querer tener ahí? Entonces eso si está asociado con esta otra etapa que están viviendo esos jóvenes.

14. En tu experiencia ¿tú crees que la presencia de estos niños con discapacidad, ha beneficiado o afectado a sus compañeros?

A mí me parece que puede ser muy beneficioso, porque cuando aprendo aceptar al otro con su diferencia, pues voy abrir mi visión más al mundo. Pero me parece que el proceso no se ha dado como se debe dar, sino como que: empezaron a llegar a la escuela y ustedes miren a ver que hacen; entonces uno, como te lo estoy diciendo, con su mejor intención hace lo que puede, pero hay niños que no. Yo he visto maestras, total y absolutamente estresadas, que han terminado enfermas, porque tenemos casos, que han terminado enfermas por atender situaciones así. Entonces, también tiene uno que pensar que el maestro, de pronto no tiene las herramientas, de pronto son muy grandes sus miedos y eso yo creo que nadie lo piensa, nadie lo piensa. El maestro, si claro, somos profesionales, somos adultos; pero no quiere decir que tengamos eso. Entonces, a mí me parece que puede ser beneficioso porque un buen trabajo hecho va hacer que yo acepte la diferencia y que yo entienda que ellos también tienen capacidades; para mí, si los profes tuvieran un mejor acompañamiento, se sentirían como más tranquilos, porque yo sigo pensando que es un problema de que uno quiere hacer las cosas lo mejor que puede. Entonces, si uno logra eso, el maestro le puede transmitir más fácilmente al niño también que tiene que entender que esa diferencia es importante. Pero a veces uno de maestro ni siquiera lo propicia, creo yo. No puedo decir, porque yo no estoy todo el tiempo en las aulas; y yo sé que muchos de ellos, buscan muchas estrategias, me buscan a mi como apoyo, ¡venga ayúdenos!, ¿acá que hacemos? Pero es que es diferente, yo tengo una mirada de afuera, donde no tengo que estar atendiendo una situación que es de las seis horas que el niño permanece acá. Entonces yo puedo, incluso varias veces me he quedado con los niños que: se desborda tanto la situación que el profe no puede atender y, ¿Qué hacemos Consuelo?, bueno, entonces venga, yo lo tengo un ratito acá; pero una cosas diferente, es que yo lo tenga un ratito acá, haciendo ¿Qué? ¡Nada!, porque ellos muchas veces me los envían sin nada. A mí si me parece importante, pero fue un proceso que se dio: asúmanlo y ustedes miraran como. Entonces se le boto la pelota a la escuela.

15. Eso que tú dices, es supremamente interesante: asúmanlo, pero vean como lo hacen. ¿Cómo crees tú que debió haberse hecho?

Primero capacitando al profe, y no sé cómo se haría. Porqué lo de los miedos me parece que es una cosa que afecta terriblemente. Yo estuve el año pasado, en un trabajo, y hablaba un docente que trabajaba con chicos ciegos. Y el empieza a mostrar como hace su proceso, cuando le empiezan a llegar, y que no eran uno, ni dos, sino que eran muchos. Y él decía, a mí me provocaba pegarme del techo ¿yo que hago con toda esta gente? Entonces era, hay pues sí, haga cualquier cosa; y la muestra como hace su proceso y como les enseña química y es una maravilla el trabajo de ese profe. ¿Pero de dónde sale? Es que él, un día dijo: oiga, yo no puedo seguir dejando a este por ahí en cualquier lado; pero fue como la voluntad. Pero uno también tiene que entender que los maestros estamos muy cargados de muchas cosas; porque listo, le vamos a mandar un niño con discapacidad, pero le vamos a mandar los otros treinta y cinco; desde ahí, ya uno entra en reversa, porque el profesor ya está predispuesto, tengo que asumir esto, mas esto, mas esto, mas esto; y los otros treinta y dos, treinta y cinco. Entonces a mí me parece que primero la capacitación, la sensibilización tiene que haberse dado para los profes primero y si después de los niños. Pero no, empezaron a llegar... ¿y qué hacemos?

16. ¿Cómo ha sido este proceso para los papás?

Cuando uno ve a un papá llorar porque le están discriminando a su hijo eso es muy fuerte. Y saber, que nosotros aquí con los papás casi que no podemos hacer absolutamente nada, muchos papás se quejan de que en la puerta los maltratan. Porque a veces uno cree que aquí han mediado cosas, que uno habla, hace

las reflexiones con los papás. Yo, un día le dije a un papá: ¿es que tenemos que sacarlo del colegio? Era una niña, ¿tenemos que sacarla?, él dijo: no. Entonces ayuden, colaboren, porque es que, si ustedes colaboran con la educación que les dan a sus hijos; aquí los niños van a poder mediar más cosas; y uno cree que se logran, pero cuando se van, ¡no! Porque es saber que yo tengo a mi hijo acá, que entre “comillas es normal”, y viene el otro y le pega, le quita... es difícil. Entonces ahí, también, yo me quedo sin herramientas; yo he hablado con los papás, he hecho las reflexiones, esa niña nunca se fue que para mí eso fue un logro y que ya el grupo de una u otra manera ha empezado aceptar muchas de las condiciones que tiene la niña, pero aun hoy, ella estaba en primero cuando empezó esto, ella ya está en tercero, pero aun hoy todavía tengo muchas quejas de los papás. Entonces quiere decir, que se sigue diciendo ¿oiga, pero por qué hace eso? Aun no nos han enseñado la diferencia, a ninguno. Yo pienso, ¿a mí me enseñaron? No. De pronto no era tan marcado el discriminar, en la época que yo me forme; pero hoy en día, el que es diferente, sencillamente, como que no lo aceptemos; y los papás se unen para irse en contra de, y el otro papá o mamá, no tiene como las herramientas. Además que muchas veces es como muy claro que el papá ni siquiera acepta que el chico o chica, o el niño, niña tiene una condición diferente, no quiere decir que sea malo o bueno es diferente. Si desde el mismo papá o mamá no se acepta ¿Cómo lo van aceptar los otros?

17. En una situación de convivencia, en la que está involucrado uno niño con discapacidad ¿Cómo manejas tu eso?

Yo generalmente hablo con los niños mucho para ver qué fue lo que paso. Entonces, la inocencia de los niños es una cosa maravillosa, porque ellos van como diciendo; ya cuando el niño está más grandecito trata como de evadir sus responsabilidades. Y pues, la idea con los niños es que entiendan que ambos merecen el mismo respeto; entonces, es más al nivel de reflexión con los niños. Después que sucede la reflexión, la idea es invitarlo a jugar, reestablecer su amistad. Ya si la situación se sigue presentado es donde viene el problema; porque es donde los niños dicen: yo con él no me quiero meter. Entonces uno que hace, llama al papá, y le dice, necesitamos que nos ayude para evitar; a veces no es que el niño quiera agredir al otro, sino que el niño ni siquiera puede medir su fuerza con relación al juego; y uno con los niños, logra establecer esa comunicación, pero cuando lo situación se repite es donde nace el problema. Entonces a que nos toca apelar, por un lado a los papas para que nos ayuden, y por el otro la profe y la orientación escolar para ayudar a ese niño a que no tiene que ser tan brusco... no siempre se logra.

18. Hemos mencionado los aspectos que componen la escuela: lo convivencial, lo curricular, lo relacional. Ahora hablemos de los documentos del colegio: el manual de convivencia, el PEI, el SIEE ¿a propósito de la discapacidad, a propósito de la inclusión, ves que se han transformado de alguna manera?

El manual sé que sí, se ha hecho un avance. El SIEE no, el año pasado se hicieron unos ajustes y ahí no está establecido nada; lo único que se ha hecho es con el apoyo de la docentes es hacer unas flexibilizaciones; pero por ejemplo a la hora que se aplica un examen que hace ella, viene, solicita el examen como tal y hace unas propuestas pero que yo diga que en el currículo está establecido, en el SIEE está establecido así no. Nosotros no lo hemos pensado, y en el PEI tampoco; o sea algunos avances en el manual, ahí vamos. Los avances en los documentos no se han dado, podría ser, aunque va a sonar a excusa, aunque yo creo que es una cosa que nos pasa aquí y es que vivimos como trabajando al día, lo urgente siempre le quita tiempo a lo importante. Y por ejemplo esa reflexión nunca se ha dado en un

consejo académico, que debería ser el lugar donde se mire que va a pasar o que está pasando, digamos que nos contentamos con que tenemos una persona de apoyo y ahí queda, pero no se ha pensado; y tal vez puede ser parte del no reconocimiento de que están aquí.

19. ¿Qué otros retos crees que tiene el colegio a propósito de la inclusión escolar?

Sensibilizar a la comunidad, todos debemos no solo aceptar que los niños vinieron acá, sino que son nuestros estudiantes, nuestra responsabilidad. Me parece que no todos lo hemos asumido, de pronto al que le llego este año, mire a ver que va hacer. Y uno como coordinador de una u otra manera va a estar enlazado a la situación. Entonces los directores de curso, si es un niño ya más grande, los profesores que van a dar clase, de pronto en el ciclo se hacen unas reflexiones. Pero tendríamos que estar más sensibilizados a esta nueva realidad; este es un asunto que permea lo personal, y yo creo que allí hay una grandísima deficiencia en lo personal, y para mí, es miedo; también puede suceder que uno sabe que cuando tiene un chico así, debe dedicar más tiempo a ese cuento, no puede ser que la misma matemática que yo planeo para los chicos, puede ser la misma para esa personita; y eso significaría que yo me sentara a pensar, como voy hacer eso con estos chiquitines; eso significa más tiempo, mas planeación. Que de pronto yo diga, venga voy a leer que más puedo hacer, como puedo yo incentivar, entonces ¿Qué hacemos? Ah, pues ahí está la chica que nos va a colaborar con los muchacho, pues que ella me diga que hacer, y muchas veces ni siquiera lo que me dice que hacer, lo hago. Digo desde los maestros, porque lo he visto, he visto a esta chica peleando. Entonces a mí me parecería que sería: primero, reconocer que están; segundo, aceptar, porque cuando yo lo acepto voy a involucrarme porque es también parte de mi trabajo pedagógico. Pero mientras hayan tantos niños, ellos no lo van hacer; que me parece que es otra cosa que es álgida ahí, y es el número de estudiantes que tienen.

20. ¿tienes algo más para agregar?

No, yo creo que ahí están las más relevantes. Porque, también, de pronto, si, nosotros sabemos que hay chicos que nos llegan, bueno hay tantos. Pero si a mí me preguntan si yo los reconozco a todos, ¡no! Yo reconozco aquellos con quienes me relaciono más, esta niña que ya va para séptimo porque yo la estuve acompañando desde que estaba en tercero. Pero si a mí me dicen: Consuelo, de tercero a once hay cinco. Ni idea cuales serán. Entonces, la comunidad como tal, como te dije, cuando me llego el chicharrón lo asumo, pero que tengamos el conocimiento todos, no. Yo sé que hay muchos esfuerzos desde orientación, yo sé que hay esfuerzos desde la profe apoyo; pero se quedan como allá. Es un dialogo aquí entre las dos, porque yo necesito que usted tenga presentes estas cosas, pero eso aún no trasciende. La infraestructura del colegio tiene un rampa para una silla de ruedas, pero eso tampoco significa que nosotros estemos pensados para incluir, por ejemplo ¿un baño para esta niña?, son cosas que no; los profes me dice: Consuelo es que tiene que dejarle todos los salones del primer piso, eso se puede en la medida de lo posible, pero eso no es una solución. Entonces si hay muchas cosas más que se tienen que pensar. A nivel por ejemplo de desayuno, yo no sé si esta niña viene a desayunar y eso yo lo tendría que saber si desayunan o no en el colegio. Entonces a mí me parece que son tantas cosas en el diario vivir del colegio, tantas situaciones. No se por ejemplo en el día de la evacuación como hace esta chica. Son tantas cosas que trascienden el saber, lo cognitivo y es que uno viene aquí al trabajo cognitivo pero es que mientras trabaja lo cognitivo está viviendo, es el diario vivir. Por ejemplo lo que te digo de la evacuación de las personas que tienen problemas de movilidad, a parte de la niña que está en silla de ruedas, había una niña en segundo que tenemos desde pequeña, que tenía marcha equina y el año pasado le hicieron la cirugía, y

la niña fue transformándose; pero como estaba en mi ciclo, entonces yo vivía pendiente de cómo caminaba, de cómo las otras chiquitas le daban la mano. Por eso te digo, estaba en primaria, la profe vivía pendiente: ¿quién la va a llevar?, ¿quién la va a ayudar? Las niñas iban y le traían su bandejita. Entonces era una relación mucho más estrecha. Me parece que el baño, es otro cuento, pero es que ese proceso si sin chiquitos es un lío. ¿Qué hago yo? Por ejemplo había una chiquita que no avisaba y se hacía en sus pantaloncitos, eso es una tensión; además porque los niños van a decirle cochino; y si la niña avisa pero la docente esta entretenida porque tiene otra dificultad. Lo de la comida, por ejemplo, de esta niña que estaba en primero, se ponía algo en la boca y no lo tragaba, podía durar más de una hora y no; ¿entonces uno que hace? ¿La deja sin comer todo el día? Entonces tenemos que irnos, tenemos a treinta brincando porque ya acabaron y esta ella que no ha acabado el primer bocado, y no hay quien más acompañe.

La hora del descanso, yo por ejemplo cuando veía a esa chiquita que otros la arrastraban, y esos amiguitos felices con ella, a mí me da a alegría verla por acá, porque el inicio ella no se movía, era casi que donde la dejaban, ella se quedaba ahí quieta; entonces uno dice ahí hay un avance significativa; pero una niña de esas que va a medir un riesgo, un peligro.

Entonces, es pensar que estas docentes tienen que estar, a veces sin comer nada, cinco horas, sin ir al baño, y aparte enseñe. Y claro los papás bravos, porque esta docente no corre y la otra sí, porque entre más cuaderno más saben los niños. Pero esos procesos de compartir, de aprender aceptar la diferencia, que los niños se quieran, se respeten.

Ahora, como evalúas a una niña que ni siquiera te habla, entonces cuando los maestros me dicen que no tienen las herramientas, yo digo, sí.

Pero aislarlos tampoco es la solución, tenerlo ahí en una cajita; es importante ir aprendiendo del proceso, pero se sacrifica mucha gente en el proceso. Se sacrifica al niño, niña que tiene la diferencia, se sacrifica a los compañeros y al docente; mas todo lo que pasa, más la escuela. Lógicamente nosotros no estamos en el mismo punto que cuando empezaron a llegar al colegio y pues claro uno va haciendo avancesitos, y, entonces los profes ya no se me tensionan tanto –dependiendo la situación-.

ENTREVISTA RECTORA

Docente por convicción, educadora especial como formación inicial, luego hice una licenciatura en administración y una especialización en gerencia educativa. Llevo en secretaria de educación trabajando 36 años de los cuales fui docente 4 no más en aula de niños especiales particularmente con discapacidad cognitiva, luego tuve la experiencia de liderazgo y coordinación de las aulas en segregación en todo Bogotá, tuve la posibilidad de trabajar en comisión con una experiencia internacional de cooperación donde trabajamos con salud, secretaría de salud de Bogotá y unos italianos que tenían este proyecto de inclusión de la discapacidad de allí fue cuando llamábamos escuela para todos, donde se intentó hacer todo el análisis de las necesidades para incluir a los niños discapacitados en la escuela y se hablaba de la

escuela para todos buscando ese espacio para ellos. Allí se definieron muchas estrategias de inclusión, allí hablábamos del docente de apoyo eso fue en los años 94 – 98 política que vino a consolidarse hace dos o tres años.

1. Tiene entonces una experiencia altísima con discapacidad

De alguna manera si

2. Entonces cuando yo le digo discapacidad ¿usted qué piensa?

Pues yo si lo tengo claro que la discapacidad es la afectación por alguna situación particular en la vida de un individuo, la distingo muy fácilmente, la reconozco en muchas de ellas “al ojo”; particularmente lo que es parálisis cerebral porque tuve la oportunidad de trabajar con niños con parálisis cerebral en PROPACE; con discapacidad cognitiva no puedo dar el diagnóstico clínico pero la reconozco muy fácil, la tengo perfectamente diferenciada de una dificultad de aprendizaje y de una dificultad socioemocional, pero yo creo que eso se la da a uno la experiencia. Para mí la discapacidad es claro que afecta más que al individuo a su entorno. Y de pronto por esa medida, tuve resistencia como rectora ejercicio que llevo haciendo doce años, diez en este colegio; y en la parte inicial cuando nos proponían ser colegios inclusivos yo pensaba que no; debería ser porque las condiciones no estaban dadas, son muchas las cosas que tienen funcionar para que la inclusión tenga éxito, entre ellas el poco compromiso de secretaria y la falta de claridades que tenían aun hace diez años para tener todas las condiciones y todos los apoyos que requiere una integración, la llamo integración ahora se llama inclusión.

3. En ese panorama que presenta la discapacidad; del entorno y de las condiciones sociales.

¿Cómo ve los niños y niñas con discapacidad en un contexto como este?

Para mí es muy delicado, porque lo primero y lo que más preocupa en estas situaciones, es la dificultad para aceptar las situación por parte de la familia, la mirada de pobreza con que lo miran los de afuera, entendiendo que es una situación problemática para cualquier familia y para cualquier sector social. No estamos preparados para enfrentarla, así hayan muchos avances clínicos, lo primero es la aceptación para poder dar el apoyo requerido o la ruta requerida para poderlos atender.

4. Ahora si en el contexto del colegio ¿Cómo ve usted el lugar de los niños con discapacidad?

También problemático, también problema porque los docentes no están preparados para asumir como debiera ser esto y por lo general terminan rechazando a los niños o disminuyéndolos; o agrandando la situación, el problema que esto les genera; ellos esperan es que el colegio los saque y pues con mi formación y la condición humana, eso no es posible sacarlos. Sin embargo la experiencia nos ha demostrado que se puede ayudar hasta donde se logran muchos avances y muchas posibles situaciones de apoyo. Lo más importante es trabajar para que se logre aceptar la situación y poderla encausar. Siempre está la dificultad de la aceptación de la familia; cuando la familia acepta y se compromete a trabajar por el

bienestar del individuo se logran progresos a nivel de familia, a nivel de escuela, a nivel de todo.

5. Con todo esto que usted ha mencionado ¿Qué entiende por inclusión?

La inclusión es que el individuo pueda estar dentro de un núcleo social normal, contando con los apoyos que requiere: indiscutiblemente el apoyo en salud tiene que estar, a nivel médico, a nivel de terapias, a nivel psicosocial, porque la escuela sola no lo puede hacer, la familia tampoco tiene las herramientas. Yo creo que es una de las problemáticas en que más aúna a todos los sectores. Es una condición mucho más social; y que tienen que estar todos los sectores para garantizar avances a los individuos. Tengo también perfectamente claro que hay discapacidades que no son susceptibles de inclusión porque una deficiencia cognitiva mayor que en mi época la llamábamos profunda no le va a permitir niveles de socialización con los otros chicos de manera que no tiene sentido la inclusión. También hay ocasiones en las que uno hace una mirada de que estos chicos van a ser promovidos, promovidos, con adaptaciones curriculares; pero finalmente no hay avances cognitivos ni la apropiación requerida para ingresar a una universidad, entonces en esos casos yo si pienso que es mejor la formación meramente ocupacional, que existe ya muy poquita a nivel de secretaria de educación, solo hay dos lugares pero que tiene más sentido, porque la parte ocupacional exige conductas repetitivas y de autocuidado que ellos si pueden adquirir y aprender; y los hace productivos, los hace seres importantes hay muchas cosas que los niños que tienen discapacidad cognitiva pueden hacer. Sabiendo que los niños con parálisis cerebral muchas veces no tienen una limitación intelectual y llegan a ser grandes doctores. La auditiva no limita, grandes profesionales, pero hay discapacidad auditiva que permite también altos niveles profesionales en todas. La P.C, con aspecto motor es la que genera mayor necesidad de apoyos y el entendimiento; porque hay chicos que tienen la dificultad, no solamente motora sino también de lenguaje que dificultan la comunicación, pero que logran excelentes niveles de desarrollo intelectual.

6. Usted menciona la necesidad de los apoyos, del compromiso de la familia para que se den procesos de inclusión. Aparte de estos procesos ¿usted considera que la inclusión es un asunto tensionante para la escuela?

Claro que sí, uno le tienen miedo a la situación porque no la sabe manejar y eso genera tensiones. Los apoyos que se están dando en este momento particularmente secretaria de educación a mi modo de ver no son suficientes. Porque la docente de apoyo pude ayudar hacer las adaptaciones curriculares par que los evaluemos de acuerdo a sus posibilidades y sus potencialidades. Pero hay situaciones de inclusión que requieren apoyo de terapias, y no lo estamos garantizando; eso queda en manos del papá que logre pelear con la EPS o que ponga la tutela para que le brinden la terapia; hay partes de la política que dicen que las enfermeras para las discapacidades motoras, las llaman sombra, pero para que haya una autorización de eso en secretaria de educación tiene que haber varios casos entonces es muy difícil de lograr y se requiere.

No es lo mismo que llevemos la niña de silla de ruedas al baño, tiene que haber una persona que la sepa manejar; un maestro, una maestra no pueden – no deben- acompañar a la niña al baño, le están violando sus derechos, su derecho mínimo a la intimidad y debe haber otra figura distinta tampoco es la docente de apoyo. Yo estoy segura que si Yancy, hubiese tenido terapia de lenguaje, no se deteriora tan fácil, al punto que la tenemos hoy sin habla. Que en cuatro años hubo deterioro de normalidad a condición de silla de ruedas y de aislamiento porque la niña no se comunica. Entonces, no es solamente que haya un docente de apoyo, porque el docente de apoyo tampoco puede hacer milagros, hace adaptaciones curriculares para que el niño incluido alcance avances a nivel cognitivo y de aprendizaje, pero de las partes de la salud, de la terapia física de la terapia de lenguaje, de la ocupacional, son mínimos los resultados que ve uno porque eso queda en responsabilidad del sector salud y de lo vivo que sea el papá para lograr eso en la EPS.

7. Y eso dificulta un poco el proceso escolar

Lógicamente, por lo menos el no deterioro facilitaría la inclusión, porque el niño va adquiriendo o manteniendo aquellas habilidades que le faltan.

8. Usted mencionaba ahora la importancia del docente de apoyo en la transformación curricular ¿de qué manera se han dado esas transformaciones curriculares en el colegio?

Pues en el colegio, en realidad, hasta hace poquito se logró que se entendiese que es una adaptación curricular, porque el miedo de los maestros es: ¿Cómo le enseño? ¿Qué hago? Entonces, el tener que preparar algunas herramientas específicas para ese individuo también pone en tensión al docente. El decir, a todos los evalúo de una manera, a ella de otra, para ellos eso ya es discriminatorio, entonces afecta la inclusión. Me parece que los intentos que se han hecho de adaptaciones curriculares en los últimos dos años han sido buenas, sobretodo porque han tenido en cuenta las formas de evaluación. Decimos entonces, ella no va llegar hasta allí, con ella pretenda llegar hasta aquí no más, pero de todas maneras lo importante es que la estrategia de evaluación corresponda a la discapacidad. Sí, porque si yo de todas maneras a una discapacidad auditiva le evalúo con expresiones verbales, o a una discapacidad cognitivas la evalúo con técnicas que no son de la misma evaluación. Por ejemplo la prueba SABER, genera dificultades.

9. Usted menciona las pruebas SABER y las pruebas censales en general ¿Cómo ve usted esos procesos que se hacen en los colegios de adaptaciones curriculares, de flexibilización en la evaluación, frente a los lineamientos que propone el ministerio en cuanto al currículo?

Los derechos básicos son perfectos para la normalidad, pero cuando hablamos de inclusión difícilmente los van alcanzar en los grados que son, por esas mismas adaptaciones curriculares vamos al ritmo de ellos y ese es el éxito de la inclusión, y no podemos seguir evaluándolos a ellos hasta cuando logre lo esperado

para tercero puede pasar a cuarto, no porque estaríamos deteniendo un proceso; generaríamos un problema de extraedad que afecta las relaciones sociales, las relaciones afectivas y minimizaría al individuo nuevamente. Porque si yo con 14 años no puedo pasar de cuarto de primaria, otro problema más. No se puede pretender que el niño de inclusión alcance todos los derechos básicos como los otros niños. En el colegio que hemos manejado la pruebas SABER, vaya presente, tiene derecho es un índice de medirnos; ahora el ICFES lo maneja bien, porque los resultados de esos niños no se tienen en cuenta dentro del estadístico y por eso se nos pide: Qué discapacidad y cuál es el niño en específico de discapacidad para no tenerlo en cuenta. Pero que se les permita presentar como a los demás; excelente, no hay que esconderlos tampoco. Como le contaba yo, Mario*, que es un niño con PC, fue convocado a la prueba PRESABER decimo, y uno dice: esos resultados se van a ver afectados; pero él tiene el derecho. Y si verdaderamente estamos hablando que la inclusión es exitosa no lo tenemos que discriminar de ninguna manera.

10. Ahora pensando en los aspectos curriculares propios de este colegio: el PEI, el SIEE. ¿Estos aspectos se han transformado a propósito de la inclusión?

Le voy a decir la verdad, las practicas todas se tienen que cambiar y se cambian así no estén escritas en el PEI, deben quedar escritas en el PEI; debe estar previsto en el PEI cuáles son los elementos fundamentales para que la inclusión sea exitosa. Pero de hecho en las vivencias, ahí hay muchas prácticas que tienen que cambiar, hay muchas actitudes que es lo más difícil lograr, porque para unos es fácil asumir o aceptar o conducir una inclusión y para otros no. Juega también mucho la empatía de las personas; porque la tensión más difícil de manejar es que me toca atender un discapacitado cuando yo no quiero o no estoy preparado para eso. Es lo más difícil, y se requiere la disponibilidad, la disposición de las personas, la disposición actitudinal, no tanto del saber porque para eso están las adaptaciones curriculares y están los otros apoyos. Sino la posibilidad de en las actitudes de aceptar al otro individuo y trabajar con él.

11. Y esta disposición no pasa solo con los compañeros, pasa con todos: con los compañeros, con el celador, con la señora de la tienda... con todos.

Es que hay casos que los sacan adelante son los mismos compañeros; y hay casos por ejemplo de los niños con discapacidad cognitiva que llegan a noveno y a decimo con buenos, medianos resultados y uno dice ¿Cómo llegaron hasta acá? Es que están los otros chicos que los acompañaron en el proceso, les ayudaron en el proceso, les colaboraron, hacían tareas juntos, y la mirada bondadosa también de los docentes. Entonces yo pienso que más que tener que estar establecidos los protocolos, eso juega mucho la actitud, juega mucho la actitud y yo creo que en las practicas si cambia todo para tener experiencias exitosas. Que deben estar estipuladas en el PEI, claro. Ahora, la adecuación curricular, siempre tendrá que

existir porque si un colegio tiene su currículo y sus lineamientos de acuerdo a lo establecido por el PEI, de acuerdo a los derechos básicos, de acuerdo a las pruebas internacionales, y tiene muy claro que un colegio está dentro de un contexto de globalización, no se puede quedar atrás. Entonces de todas maneras tiene que haber adaptaciones curriculares, lo más cercana a los lineamientos básicos, pero con las adecuaciones curriculares sale el individuo adelante.

12. Me gustaría que me contara ahora ¿Cómo es la historia del colegio, como llega el colegio a enfrentarse con el proceso de inclusión?

Bueno, en los inicios del colegio no se proyectó nada de inclusión, de hecho en la localidad hay cinco colegios particularmente casados con una discapacidad, que en esa época se pensaba que era la mejor forma de dar todos los apoyos de salud requeridos, en equipos y en medios. Pues, si es de ciegos, entonces, se tendrá el braille, se tendrán los equipos de traducción, se tendrá la tiflóloga, se tendrán todos esos elementos allí para garantizarla; lo mismo en la discapacidad cognitiva, entonces, es donde más entrarán las educadoras especiales a jugar.

Entonces, al comienzo no tuvimos necesidad, no tuvimos situaciones problemáticas, claro que este colegio empezó con 34 cursos no más, ahora tenemos 86; entonces en esa medida no fue tan complejo, si con el tiempo fueron viniendo las problemáticas, las peleas, las tensiones; digamos las peleas generadas por las tensiones de no poder, no querer quedarme yo con este niño, nadie me apoya, yo no quiero esto. Hace unos cinco años, se analizó a nivel de localidad, y del proyecto educativo local que son demasiados los niños con discapacidad y que están en todas partes, estaban en todos los colegios; se nos pidió que pensáramos que colegios nos podíamos comprometer con una alguna discapacidad en particular. Yo, aun siendo educadora especial dije: mi colegio no está preparado para eso, porque veía las angustias de los docentes cuando tenían las situaciones, para enfrentarlas; si no más con las dificultades de aprendizaje se generaban rechazos, se generaban problemas en ellos o muchas tensiones para manejar. Finalmente, con el tiempo, cuando vimos que fueron siendo tantos y que el colegio es de todos y que nosotros no podemos seleccionar quien llega o quien no llega, hace tres años cuando empieza a implementarse la política de la cual yo siento que fui gestora en los años 90; aceptaron, y cuando hicimos el diagnóstico habían cerca de diez, once niños pues si pidamos un docente de apoyo, entonces todas las prácticas fueron jugando y el apoyo de las orientadoras fue grandísimo porque en las primeras fases eran ellas las que tenían que enfrentar el ¿Qué hacemos con este muchacho? Y darle el consejo al docente y darle orientaciones a la familia para que por lo menos aceptara la situación y empezara a trabajar por ella. Entonces yo sí pienso que en realidad hemos venido trabajando incipientemente hace unos cuatro años y en estos últimos tres como que se ha tratado de fortalecer el proceso.

13. ¿En ese tiempo que llevan han hecho alguna evaluación del proceso?

Pues esta evaluado dentro de la evaluación institucional es un ítem que plantea la guía de evaluación de los colegios y lo hemos evaluado y como le digo hay situaciones que siguen siendo exitosas hay otras en las que la mayor limitación que yo siento es el entendimiento entre la familia y el docente para trabajar conjuntamente para sacar esa situación adelante. Como le decía yo, los procesos del diagnóstico final, clínico, como se deben tener es muy lento o los padres lo demoran muchísimo o las mismas condiciones de vida, porque se quedaron sin trabajo, cambian de EPS, es volver a empezar ese proceso, que es difícil. De la evaluación yo te puedo decir que a los maestros les falta apropiación de la política, y el compromiso, pero ese es un aspecto personal, de formación de ellos, hay unas personas que tienen más la posibilidad de aceptar este tipo de situaciones, mientras que otras no, definitivamente no; hay individuos que están marcados por eso, entonces en la evaluación yo pienso que llevamos avances pero no falta arto todavía.

14. Ahora, usted al inicio mencionaba la importancia que tiene el aspecto social en la inclusión.
¿Cómo ve usted a esos niños con discapacidad en la relación con sus compañeros en escenarios sociales?

En el colegio hay varios en escenarios porque hay niños que han gozado de la ventaja de ser aceptados por sus compañeros y esa aceptación entre sus compañeros genera el apoyo, genera estímulo para ellos seguir adelante en muchos procesos. En muchos casos el avance de la inclusión se genera en los compañeros, en la parte social; al igual que nosotros, hay niños que no quieren, no quieren relacionarse con nadie, no se quieren sentar al pie del niño que por su discapacidad genera comportamientos distintos. Entonces, son escenarios bien difíciles en donde cada quien genera a su alrededor condiciones o las niega para poder estar en un verdadero sentido de inclusión.

15. Usted que tiene una mirada amplia del colegio ¿Cómo ve la llegada de estos niños con discapacidad al colegio, en relación con los demás estudiantes?

Algunos se benefician y logran procesos como le contaba; este niño con epilepsia que le genero algún tipo de discapacidad cognitiva no severo, no grave, leve, manejable, de todas maneras genera a su alrededor mucha solidaridad de sus compañeros, hasta el punto que los llevan, los ayudan, de manera que los procesos son mucho más fácil o digámoslo más llevaderos. Igual hay situaciones donde las mismas tensiones nos han llevado a que el niño se vaya del colegio a que cambie de ambiente, a que cambie de entorno; porque cuando las condiciones no dan entonces hay guerra con el docente, hay guerra con los papás. Entonces los compañeros los van a rechazar, y eso no depende únicamente del manejo del docente, sino del mismo medio; son muchos los factores que inciden ahí. Hay un apoyo grandísimo en los casos exitosos que es el del departamento de orientación, porque de todas formas hay que trabajar mucho con la familia, porque así el docente de apoyo logre convencer a los otros docentes, les oriente los procesos, se

tiene que contar con la familia, normalmente la familia es protectora de su chico y eso genera tensiones grandes y es donde de pronto hay más dificultades para lograr el éxito.

16. Ha mencionado varias veces la importancia de la familia en el proceso, el lugar de los padres.

¿Cómo es la visión de los otros papás, de los papás de los niños que no tienen discapacidad?

Hay papás que no aceptan y no entienden; es que ese niño es el que daña, el que quita, el que rompe, el que agrada, por eso hay situaciones en las que es mejor decirle; sabe que papá, cambie al niño de entorno. Sobre todo en los primeros grados, en los grados pequeños; en donde es: es que porque me lo tiene que agredir si todos somos iguales; y no se logra siempre que los papás entiendan la diferencia entre su hijo y este niño discapacitado. Entonces, en esa medida, si hay situaciones complejas, nos toca decirle: no, es mejor que se lo lleve. Y si no, entra la guerra con el maestro, es que les voy a demandar al maestro, y la guerra con la coordinadora, entra en la guerra conmigo; es que mejor dicho este colegio no sirve para nada; pero es que nosotros trabajamos de acuerdo a como los procesos sociales y las disposiciones también nos lo permiten.

17. Ahora, ¿Cómo ve la aceptación de los profesores de este proceso?

No pleno, todavía hay muchos miedos, muchas barreras, en realidad no tenemos tantos niños como para decir que todos estén tocados por la situación, aunque tenemos casos en séptimo, en noveno, en decimo, y en los grupos pequeños en donde más hay. Como lo veo yo, y como les contestaba a ellos es que los discapacitados han existido toda la vida, en todos los medios, en todas las condiciones y en todos los estratos da tal manera que haya inclusión es lo más sano para el individuo hasta donde se pueda. Apropiarse es difícil, porque hasta que uno no se toca, no nos interesa; entonces en esa medida los que se han apropiado son los que se han comprometido y han trabajado con las situaciones particulares. Los otros, mientras no los afecte como que no les preocupa mucho.

18. En términos más globales ¿Cómo ve usted la convivencia en el colegio a propósito de los procesos de inclusión?

Siempre vamos a tener que trabajar por la convivencia, porque hay juega primero que todo la parte del respeto al individuo con todas sus características propias, con sus limitaciones o con sus brillantes. Mientras no haya respeto al otro no habrá procesos de inclusión. Trabajar porque esto exista siempre nos implica hablar de convivencia; no solamente es el respeto, sino son los derechos, todos tenemos derecho por lo menos a intentar la inclusión. Problemas de convivencia claro porque si ni siquiera se respetan los normales, muchas veces es más fácil irrespetar aquel que es diferente. Cuando hablamos de convivencia, hablamos también de capacidades ciudadanas, entonces, la capacidad de relacionarse con todo el mundo sin distinciones de nada, es bien complejo cuando estas diferencias están marcadas y de hecho es como si se pusieran un rotulo “discapacitado”, porque hay situaciones que lo hacen evidente.

19. El colegio no solo tiene experiencia en la inclusión a niños con discapacidad; hay profesores con discapacidad, hubo una orientadora con discapacidad, hay padres de familia con discapacidad. ¿usted cómo ve el colegio, como un contexto, como una institución, en los procesos de inclusión?

Dejando de un lado, la dificultad para reconocer los logros institucionales, yo si pienso, y por eso considero que el colegio es inclusivo porque fue muy fácil la adaptación de un docentes con secuelas de un P.C., un docente que se desplaza en silla de ruedas, pero que nos da lecciones de vida, es aceptado por los docentes y por los niños y por todo el mundo y aquí no ha distingo de nada, de pronto que los procesos no sean todo lo bonito que pudieran ser; pero yo le digo que hasta yo misma me ha sentido afectada cuando me llega una docente invidente y entonces uno dice como yo manejo esto acá, si, entonces todas esas situaciones todas esas vivencias que se han dado porque los seres existen en nuestro medio, nos han permitido reflexionar y pensar y avanzar en situaciones particulares; la llegada de la orientadora invidente, puso en crisis a todas las orientadoras, a los coordinadores, más a nosotros los directivos, cuando vemos que en tres días hubo una normalidad completa en los desplazamientos de ella, entrega de informes, todo normalidad; entonces lo lleva a uno a reflexionar y a pensar de verdad en el respeto al otro y en los derechos que todos tenemos. Los niños están en el medio y llegan porque llegan; los papás, papás discapacidad también tenemos en esa medida, claro que como no confluyen todos en los mismos momentos ni en los mismos escenarios; pero el colegio es inclusivo en esa medida. Tiene puertas abiertas, que los procesos no son todo lo perfeccionado, ni lo bueno que pudiesen ser, sí, es cierto. De todas formas genera muchísimos retos, porque los procesos, las prácticas pedagógicas, tienen que ser muy distintas también cuando vamos hacer las adaptaciones curriculares, nada sacamos con que en el papel estén, lo más importante es la práctica pedagógica y todo se logra con una adecuada actitud y de respeto al otro.

20. Otro de los aspectos a tener en cuenta en la inclusión es el aspecto legal ¿Cuál es su lectura de esa normatividad que llega a los colegios?

Las políticas a mi modo de ver se han demorado muchos años, porque fueron casi veinte años para hacer realidad algo que se viene diciendo hace tanto tiempo, el modelo que se construyó en los años noventa se vino hacer realidad hace cuatro o cinco años y uno dice ¿Por qué paso tanto tiempo? Sin embargo me parece que la política está bien escrita lo difícil es hacerla realidad porque esta es una situación que requiere demasiados esfuerzos y demasiados recursos, recursos de los que hablamos de apoyo de personal especializado, también hay situaciones particulares que requieren de recursos físicos importantes, por ejemplo, si no tenemos un programa braille, aunque ahora es muy barato, de todas formas tenemos que tener computadores especiales, aparatos especiales; la discapacidad cognitiva también requiere apoyos

especiales, por ejemplo los test son importantes, son recursos con los que no se cuentan. Muy difícil que la niña de silla de ruedas tenga una enfermera particular para ella que debiera ser, porque junto a ella no hay otra discapacidad igual, pero todo depende de los recursos que haya. La implementación de toda política es difícil. Yo sé que en Bogotá vamos en avanzada frente a esta situación, frente a esta problemática, pero de todas formas los recursos que se requieren son muy grandes, entonces terminamos con niños que: “mejor quédese en la institución de salud, de segregación, allá”. Sin posibilidad de inclusión, y ¿cuándo no hay inclusión que hay? Hay retroceso y hay deterioro. Entonces terminan allá, todos junticos en segregación y no hay avance personal, social, frente a la discapacidad.

21. Cuando el colegio inicia su proceso de inclusión a la discapacidad formalmente, se encuentra con todo el lineamiento de la SED ¿cómo enfrenta el colegio ese lineamiento y cuál es su posición como rectora al respecto del mismo?

En el colegio los lineamientos los manejamos inicialmente con las orientadoras cuando hubo la necesidad porque teníamos muchos niños y ¿qué vamos hacer con ellos? Entonces los tuvimos que leer, que reconocer, apropiarlos, para hacer los trámites de solicitud de la docente de apoyo y fue rápida la respuesta. Esta como muy claro los lineamientos, los procesos, desde secretaria de educación sin embargo hay momentos en que todo es demasiado lento. En el colegio se empezaron hacer los lineamientos de aterrizaje; porque pues sí, hay una política y unos lineamientos de la SED, pero al interior del colegio también hay otras cosas que deben ser claras. Entonces, empezar a construir nuestro propio modelo de inclusión: entonces que pasa cuando un niño llega, quien lo va atender, se determinó que las orientadoras hacían el apoyo en familia, lo ve secretaria, pero también aquí se dejó muy aterrizado, muy claro, dentro de nuestro protocolo. Pienso que no lo hemos socializado del todo y por tal razón no está tan apropiado, estamos esperando que las cosas sean como más sólidas, las situaciones, los procedimientos, los protocolos, para involucrar a muchas más personas. Pero han sido mirados por quienes estamos al frente de estas situaciones que son: los docentes que tienen las situaciones particulares, las orientadoras, la docente de apoyo, los coordinadores, y no dejan de involucrarse maestros que dentro de sus procesos de maestría y de investigación se han interesado por esta situación. Yo creo que en la inclusión cada individuo genera un protocolo en particular y es lo difícil de consolidar y de hacerle seguimiento. Sin embargo, yo, con los coordinadores particularmente de primaria que es donde más tenemos casos; estamos tratando siempre de estar pendientes de esta situación y de que necesidades hay.

22. Usted menciona algo muy interesante y son esos tránsitos que se dan en la escuela. De la primaria al bachillerato, del bachillerato a la media ¿usted cómo ve esos tránsitos?

¡Como los veo y como los debemos manejar! Por ejemplo yo pensé que Camila* de noveno no pasaba, en mi concepción como educadora especial, una niña con discapacidad pues llega hasta noveno; y el año

pasado mirábamos, y los profes decían: ella puede, ella va a pasar, hay fueron ellos los que me bajaron la tensión a mí, y en realidad, el año pasado en décimo, con muchos infortunios que tuvo esta situación en particular, la niña logro superar, todas las dificultades que hubo. El pronóstico, no creemos que llegue desempeñarse muy bien en una universidad, pero por lo menos con nosotros, ya está definido el consenso de este grupo de maestros de media y es que se gradúa; era lo mismo que se tenía pensado para Julio*, que falleció por haber bronco aspirado en una crisis de convulsión por epilepsia. De todas maneras, si lo hemos pensado como son esas transiciones, y es normal, en primaria es como más trabajado, ya cuando llegan a secundaria teníamos miedo por la aceptación y la actitud de los docentes pero ha sido bueno, saludable y bonito; y bonito ver que otros más se están preocupando por las situaciones. No esta fácil cuando hay una afectación plena de docentes, incluso en la primaria es todavía más fácil, porque uno afecta dos o tres maestros; en bachillerato por ejemplo sexto y séptimo que tienen trece asignaturas entonces son trece maestros que están allí involucrados. Pues en realidad con acompañamiento así requerido vamos en grado séptimo, entra a octavo y vamos a ver cómo nos va. Los que están ahora en media, es porque son de las discapacidades que son de fácil inclusión, de fácil manejo que son: la motora; y esta chica con discapacidad cognitiva es que es campeona paralímpica con grandes éxitos a nivel personal y deportivos que le permiten desempeñarse muy bien, entonces está compensando todas su potencialidades de tal manera que no pensamos que pueda haber un desequilibrio. Hablaba de las dificultades del año pasado, lamentables, del año pasado en décimo que en una convivencia, se cayó, se fracturo e interrumpió su proceso de entrenamiento de natación paralímpica, tuvo que faltar al colegio.

23. En todo esto que usted ha dicho, plantea un lugar para la escuela, en su rol como rectora
¿Cuál cree usted que es la función de la escuela?

La función de la escuela es la de articular todos los sectores, pues porque están en la edad escolar, entonces es la escuela la que aúna los esfuerzos de todos; finalmente el sector salud solo va a tener unos logros, pero no van a ser tan significativos. La inclusión que permite que el individuo sea más un ser social de acuerdo a su edad, de acuerdo a sus condiciones, de acuerdo a su medio, todo debe estar junto, definitivamente salud tiene unas responsabilidades, a mí me parece que se debe trabajar articuladamente en algunos aspectos se está logrando, pero en otros no.

Con los cambios de administración, cada cuatro años de acuerdo a las políticas, al plan de desarrollo nos toca esperar a ver como se dan las cosas.

Es que la escuela tiene un sentido social, yo eso si lo trabaje mucho, para mí es claro que la escuela es para todos. Yo sé que hay colegios donde los rectores dicen no hay cupo, aquí no caben, de pronto lo hice algunas dos, tres veces, hace unos ochos años cuando yo decía en este colegio no va haber integración, en esa época lo llamábamos integración. Pero es que no, la educación es para todos, entonces debe

promulgar también uno lo que dicen las políticas educativas, no tenemos por qué negarle el ingreso al sistema a ningún niño en la edad escolar. Y este es el espacio donde más bienestar se le puede proporcionar a un individuo discapacitado, el poder tener a sus coetáneos al pie, es que la vida escolar no se repite nunca; y el derecho a esas vivencias, de diabluras, de dificultades, de gozo, de recreación, ellos también lo tienen. A mí me parece que la escuela es el espacio donde aúnen todos los esfuerzos cuando se puede para sacar un individuo discapacitado adelante.

24. Finalmente, ¿Cuáles considera usted los aspectos más tensionantes de la inclusión?

Los miedos, el no saber qué voy hacer con este niño, no saber cómo lo voy a trabajar, como lo voy a manejar. Y la relación con la familia, es una de las tensiones más grandes. Cuando el maestro siente que no va a ser capaz que no puede, y llegan las adaptaciones curriculares y el aprende a manejarlas disminuye en gran medida la tensión.

Sin embargo hay tensiones ocultas que no hemos nombrado, lo que yo le decía hace un rato; y es que antes que llegaran a décimo, nosotros decíamos: ¿van a pasar a décimo, será que si lo logramos? Yo pienso que un debe ser honesto y transparente con las personas y lo analice con los maestros de noveno el año pasado para poder decir que vamos hacer, ¿la vamos a pasar a décimo? ¿Será que si da? ¿Será que si lo logramos? Entonces con los maestros esa fue una tensión de preocupación.

Otra tensión grande también es: ¿los graduamos? Y ¿para qué? Entonces también entra uno hacer el análisis de que proyección de vida tiene un individuo y si esa graduación, ese título de bachiller, le va a significar su vida ¡pues hombre, hay que dárselo!

La tensión son los miedos, la falta de preparación de los maestros para trabajar con distintos ritmos, es que a los maestros solo están preparados para trabajar con la normalidad. Entonces les da angustia tener que pensar que tenemos que buscar estrategias particulares para un individuo, ese es un miedo grande, esa es una tensión dura.

Y las relaciones con la familia por lo general son difíciles, es que es difícil ponerse en los zapatos de otro; es distinto tener el niño aquí en la escuela un ratito a la mamá que lo tiene que tener el resto del tiempo con todas las dificultades que esa situación genera.

25. ¿Algo más que agregar?

Para mí es una felicidad ver que los procesos van avanzando, siento que de todas maneras es una problemática que ha existido toda la vida y existirá siempre, que los procesos tienen que seguir mejorando, los esfuerzos en las políticas y en la disposición de recursos y de apoyos para estos individuos, se tienen que seguir dando, porque hay que hacer reconocimiento de derechos. No podemos devolvemos a la época medieval donde el problema se escondía y todo era para la normalidad y estos permanecían ocultos. Pues en una sociedad que está buscando el avance en los derechos, derechos por la

sexualidad, por el género, por muchas condiciones; es que este de la discapacidad es algo que determina la vida, igual que podemos decir con las tendencias de género. Si damos las luchas para que se puedan casar los homosexuales, ¿cómo no vamos a pelear para que el niño pueda estar en la escuela?

CATEGORIAS	ACTORES						TENSIONES
	ESTUDIANTES	DOCENTE DE APOYO	DOCENTE DE AULA	ORIENTADORA ESCOLAR	COORDINADORA	RECTORA	
DISCAPACIDAD	Que esta inmóvil o en forma vegetal		Es una condición del ser humano en cuanto a un funcionamiento diferente dentro de su cuerpo, dentro de su organismo			tengo claro que la discapacidad es la afectación por alguna situación particular en la vida de un individuo	ENFERMEDAD
	A mí me da rabia, se supone que ella (Maria*) está enferma es de los músculos, no de la cabeza,						
	Esforzarse para que la enfermedad no les consuma todo.						
	no puede hacer las cosas que las demás personas pueden hacer	Barreras, barreras para el acceso en todo, hasta en la salud	Es como una limitación que tiene la persona de alguna manera.	Cuando yo pienso en discapacidad, pienso en que es mundo, un mundo de barreras .	Digamos que son personas que no hacen lo que hace el común de la gente	Sabiendo que los niños con parálisis cerebral muchas veces no tienen una limitación intelectual	BARRERAS-LIMITES
	la gente que no puede porque están en una silla de ruedas	la discapacidad, es una condición que tiene cada persona como cualquier otra, y pues tiene barreras, ellos son los que más tienen barreras	dentro de los límites que les genera su discapacidad,	si tú me preguntas que se me viene a la mente por discapacidad: barreras y construcción	y que no puede hacer lo que la mayoría hace	La auditiva no limita	
		La discapacidad es una barrera que no está dada por ellos sino por el contexto	la dificultad que tiene para desarrollar algunas de las actividades pero las pueden realizar	todo toca volverlo hacer, todo hay que volverlo hacer ;			
		otras personas que le impiden avanzar a los que tiene discapacidad	Digamos que a veces nosotros consideramos que ellos tienen muchos límites	cuando se habla de discapacidad, se dice hasta ahí llego y no hay más posibilidades			
		y ellos también se consideran que tienen límites,					

			La condición de ver al discapacitado como algo inferior				
			pero a veces ellos mismos se encargan de demostrarnos que esos límites se pueden romper				
Pues como tristeza, como ella no podía hacer las mismas cosas	yo no me voy hacer con él, yo no quiero, yo estoy pensando en otras cosas el me aburre, el me quita mucho tiempo, el me da pena	En cambio una discapacidad es más notoria, es mucho más fácil de identificar y mucho más cuando es una discapacidad física.	Yo creo que el tema es que cuando se habla de discapacidad, se dice hasta ahí llego y no hay más posibilidades, no hay forma de que usted sea diferente.			la mirada de pobreza con que lo miran los de afuera, entendiendo que es una situación problemática para cualquier familia y para cualquier sector social	LA IMAGEN DEL OTRO
Porque no me la paso con ella, me da como algo de pena estar con ella	que esas personas con discapacidad son una carga y lo que quieren es liberarse	Entonces para los otros es más fácil interactuar y es más fácil de alguna manera, no quiero decir que es fácil, porque no lo es, porque no estoy en el papel de ellos; pero es más sencillo en comparación a los que tienen la discapacidad que es más evidente, es más fácil que los acepten dentro de la sociedad.	Claro es más visible, es mucho más visible y está sujeto que al verte, no te vea muchas posibilidades.			cuando estas diferencias están marcadas y de hecho es como si se pusieran un rotulo "discapacitado", porque hay situaciones que lo hacen evidente	
Porque le da pena que lo vean con ella		En cambio aquel que tiene la discapacidad evidente, el rechazo es más evidente.					
No creo que sea por algo afectivo, yo creo que es más por lastima							

	cuando la profesora se pasó para por la mañana, ella también se pasó a la mañana, y dijo que ella era... Muy, que era una niña importante y pues como en la tarde casi nadie le ayudaba	tampoco hay un reconocimiento grande de la institución de que aquí hay personas con discapacidad	cuando llegan estudiantes cada vez más con más dificultades todavía, y cuando hay más estudiantes todavía, no uno solo en cada aula, sino dos o tres, la cosa es aún más diferente.	en el tiempo en que yo inicie en el colegio el tema de la discapacidad; simplemente era discapacidad.	cuando yo llego a al institución empiezo a encontrar que hay niños que tienen estas diferencias con los otros niños, y entonces , uno empieza a encontrar que en las aulas cada día hay más,	en los inicios del colegio no se proyectó nada de inclusión	LA PRESENCIA QUE INTERPELA
		ellos no son muy visibles dentro de la institución.	Pues a la escuela llega la situación, la normatividad dice los tienen que atender, pero el colegio no tiene las herramientas para atenderlos realmente.	creo que el año fuerte en el colegio fue el 2012, cuando ya iniciando el año escolar llegan estudiantes con discapacidad	empezaron a llegar a la escuela y ustedes miren a ver que hacen	cuando hicimos el diagnostico habían cerca de diez, once niños pues si pidamos un docente de apoyo,	
	Y que no simplemente sea, acá están, estos son y atiéndalos como pueda ,	el hecho nada más que yo me haya enfrentado a esta situación, me cambio mucho el pensamiento, porque antes si yo veía a la estudiante me era más fácil pasar y ya; el problema está ahí que lo asuma otro. Pero ahora ver esta estudiante, ver cualquier otra, enterarme que esta estudiante tiene tal dificultad o este otro tal; me genera la inquietud ¿Qué hago? Que hago, aunque no lo sepa hacer; buscar ayuda	10 niños con discapacidad, entonces ya el tema empezó a ser mucho más álgido con los docentes, en rectoría, en coordinación y obviamente en orientación	Pero no, empezaron a llegar... ¿y qué hacemos?	Los otros, mientras no los afecte como que no les preocupa mucho.		

				Ya un docente no ve la discapacidad como algo lejano porque nunca ha tenido estudiantes en el aula, ya las directivas no lo ven como algo que puede pasar esporádicamente. Ya es un tema que se habla, se habla desde los niños, se habla desde las familias, se habla hasta del mismo entorno porque la dirección local de educación también ya identifica al colegio, como un colegio donde hay inclusión	Sensibilizar a la comunidad, todos debemos no solo aceptar que los niños vinieron acá, sino que son nuestros estudiantes, nuestra responsabilidad	Los niños están en el medio y llegan porque llegan	
--	--	--	--	---	---	--	--

CATEGORIAS	ACTORES						TENSIONES
	ESTUDIANTES	DOCENTE DE APOYO	DOCENTE DE AULA	ORIENTADORA ESCOLAR	COORDINADORA	RECTORA	
INCLUSION	Llega el profesor de la primera hora y dice: Maria* tome haga esta cosa; niños nosotros vamos a ver multiplicaciones, divisiones, <i>sumacion</i> de fracciones, y multiplicación y así sucesivamente.	El hecho de decirle a los profesores regáleme cinco minutos y sentémonos y hagamos una flexibilización del currículo y miremos como vamos a trabajar con ellos, pues es complicado, porque ellos están pensando en la actividad del próximo día, en las notas, en	Adriana ha estado muy pendiente de los casos de discapacidad y hemos tratado de acomodar el currículo a las necesidades de cada estudiante; entonces ella nos explica cuál es la situación del estudiante, cuál es la discapacidad que tiene o las discapacidades, y a	Entonces ya por lo menos hablar de que en una comisión de evaluación o en un consejo académico se hable de flexibilización curricular, eso ya es un avance fuertísimo	yo pensaría que pasa es que ellas no hacen como una distinción curricular	Porque la docente de apoyo pude ayudar hacer las adaptaciones curriculares par que los evaluemos de acuerdo a sus posibilidades y sus potencialidades.	EL CURRÍCULO, LA FLEXIBILIZACION Y OTROS DEMONIOS

		hacer otro tipo de actividades.	partir de ella se planean las actividades, se flexibiliza el currículo, los desempeños y demás;				
ella debería estar en algo, donde allá personas como ella para que le enseñen a todos lo mismo. Porque de pronto cuando ella se siente perdida y ella va y le pregunta a uno, y uno queda como... usted que está viendo. O a ella le ponen tareas diferentes, por ejemplo ella le pregunta a uno que tarea es y si a ella le ponen otra tarea.	Bueno, logra uno hacer esa flexibilización del currículo, pero que se cumpla, bastante difícil, porque el tiempo no da, no alcanza. Si yo le pongo a treinta y cinco niño.... Si, los profesores pueden intentar, darle como un tiempo a ellos para explicarles, para enseñarles diferentes tipos de cosas, pero pues el tiempo no da, ni tampoco, digamos los espacios.	entonces, miremos este estudiante hasta donde es capaz de hacer, y entonces pongámosle si el estudiante tiene dificultades por ejemplo el caso de Maria* para dibujar, entonces no la pongamos a dibujar, sino acomodemos que ella coloree , que haga otras actividades que sean más adecuadas a la discapacidad que tiene	Si este niño se va del colegio, no podemos asegurar que esas sean las flexibilizaciones que queden, es más un asunto de la oportunidad y del momento, pero han sido avances	como que tampoco hay claridad de cómo hacer esa flexibilización y yo siento que los docentes ... y si a mí me tocara igual no tendría las herramientas para decir;	Pues en el colegio, en realidad, hasta hace poquito se logró que se entendiese que es una adaptación curricular, porque el miedo de los maestros es: ¿Cómo le enseño? ¿Qué hago?		
Es por eso que tienen que enseñarle lo mismo para que ella sepa .	No tanto que los contenidos sean diferentes, sino que el desempeño que ellos generalmente proponen se reduce a las habilidades que tienen los estudiantes.	se citaban a los docentes para hacer la flexibilización y algunos no acudieron a las reuniones; y no sé si es por miedo, por desconocimiento, por pereza .	Obviamente nosotros no queremos que ocurra, pero si ocurre y es real, que el maestro tenga el tiempo de evaluar al niño y que esa flexibilización de la evaluación sea: evalúe lo que el niño hace en el aula en el momento que lo	no es solamente el problema de la flexibilización curricular, sino muchas otras cosas más	tener que preparar algunas herramientas específicas para ese individuo también pone en tensión al docente.		

				hace, evalúelo ya			
	entonces a ella le ponen como cosas más fáciles,	Si, pues digamos que aunque uno pueda hacer esas adaptaciones curriculares, niquera para los chicos en la edad en la que están son adecuadas, hay cosas en los currículos que no se si sean tan funcionales, para la edad o para el grado	Y no veo que esa adaptación se halla hecho en la práctica, se hizo acá en el papel, se cambiaron los desempeños, pero a la hora de realizar las clases, creo que se siguen haciendo común y corriente; entonces de nada sirve adaptar las cosas en el papel cuando a la práctica no se llevan las adaptaciones .	Yo creo que lo curricular que es un componente supremamente fuerte en la escuela, como debe ser obviamente, en este caso, en este colegio no se ha mirado de forma general	con el apoyo de la docentes es hacer unas flexibilizaciones; pero por ejemplo a la hora que se aplica un examen que hace ella, viene, solicita el examen como tal y hace unas propuestas pero que yo diga que en el currículo está establecido, en el SIEE está establecido así no	los intentos que se han hecho de adaptaciones curriculares en los últimos dos años han sido buenas, sobretodo porque han tenido en cuenta las formas de evaluación.	
			Entonces, si yo tengo una dificultad auditiva el docente tiene que buscar la manera que su material, su clase se ajuste a las necesidades de ese estudiante y es muy difícil intentar responder a eso. Es muy difícil pensar en elaborar material, a mí me paso decía yo ¿Qué hago? ¿Cómo adapto el tema para esta niña?	No sé si lo curricular transversalizado, o si lo demás transversalizado en el currículo, no se cuál sea el orden, pero si se debe dar y mucho más en la inclusión.	, yo honestamente no sabría cómo orientar el trabajo para que se logre que haya un avance, no solamente de la socialización, sino que también desde lo curricular se logre		

	<p>el año pasado, pues le regalaron el año, porque usted le miraba los cuadernos a fin de año y estaban todos completos, o sea ella no había escrito casi nada</p>		<p>la imposición que se hay desde afuera de algunos temas del currículo, de la evaluación; pues lleva a que nos digan , hay que hacer esto, pero el problema está en que no se tiene en cuenta la discapacidad del estudiante y las capacidades del estudiante.</p>				
	<p>En biología la ponen a jugar con plastilina, el año pasado en matemáticas nos estaban enseñando a dividir por dos, tres cifras, y ella sumando y restando .</p>	<p>Hay cosas curriculares que no van para el contexto</p>	<p>nos tomamos todo muy deportivamente, muy cómodamente; entonces no voy a la flexibilización curricular y si voy sigo haciendo lo mismo.</p>	<p>La discapacidad no hace parte del currículo general de este colegio, del modelo pedagógico del colegio del enfoque pedagógico del colegio; bueno, todo lo que debería estar unido, lo que nosotros hemos logrado es con lo curricular básico</p>		<p>Ahora, la adecuación curricular, siempre tendrá que existir porque si un colegio tiene su currículo y sus lineamientos de acuerdo a lo establecido por el PEI... Entonces de todas maneras tiene que haber adaptaciones curriculares, lo más cercana a los lineamientos básicos, pero con las adecuaciones curriculares sale el individuo adelante.</p>	

<p>Le ponen la misma evaluación, pero le va mal porque ella no sabe y entonces le suben la nota, por ejemplo si se saca un 2, le ponen un 3.5.</p>	<p>Y ha sido como un proceso largo para que entiendan no es el calificarle igual y tampoco es que tengan todos esos conocimientos</p>	<p>a la hora de evaluar que el docente sea consiente que no puede exigir el nivel que pueden tener los demás estudiantes, sino que hay que buscar, exigirle si, pero dentro de las posibilidades del estudiante que es lo más importante</p>	<p>que esa flexibilización de la evaluación sea: evalúe lo que el niño hace en el aula en el momento que lo hace, evalúelo ya</p>	<p>Ahora, como evalúas a una niña que ni siquiera te habla, entonces cuando los maestros me dicen que no tienen las herramientas, yo digo, sí.</p>	<p>a todos los evalúo de una manera, a ella de otra, para ellos eso ya es discriminatorio, entonces afecta la inclusión .</p>	<p>LA EVALUACION</p>
<p>las semestrales, ella también las presento pero se puso a llorar porque no sabía nada</p>	<p>dicen: a él lo califican diferente y ¿por qué a mí sí me califican más duro? ¿Por qué el siempre pasa si no sabe nada? Entonces empiezan hacer esos cuestionamientos que empiezan aislar a esa persona con discapacidad.</p>	<p>los estudiantes con discapacidad llegan y los resultados de ellos no van a hacer igual que los demás, pero nunca van a tener en cuenta que, si se habla de inclusión entonces también tengan en cuenta eso a la hora de los resultados, que los resultados no pueden ser medidos de la misma manera para los estudiantes que la escuela debe incluir</p>	<p>El tema de la evaluación también es un factor tensionante en todo este proceso de inclusión</p>		<p>y no podemos seguir evaluándolos a ellos hasta cuando logre lo esperado para tercero puede pasar a cuarto, no porque estaríamos deteniendo un proceso; generaríamos un problema de extraedad que afecta las relaciones sociales, las relaciones afectivas y minimizaría al individuo nuevamente</p>	

		la evaluación no es estricta, la evaluación se hace viendo el proceso del estudiante y su esfuerzo en esos procesos académicos	existe como un desconocimiento frente a como los docentes evalúan a esos niños, o como el docente teniendo en cuenta las condiciones de la estudiante aprueba la materia	la evaluación sea diferencial y todo el colegio lo tenga claro y yo no tenga que sentarme con el docente y decirle; mire profe, acuérdesese que usted tiene un estudiante con estas características y así sucesivamente hasta once, sino que todos ya lo sepamos y sea ya algo institucional, no			
			Entonces evalúela igual que a mí, porque no me evalúa igual que a ella	La evaluación se ha modificado de alguna manera, pero sigue siendo muy temporal y muy inmediato... entonces la evaluación ha sido más del trabajo del docente, la familia, el niño y nosotros.			
	Y cuando le da rabia nos pega .	yo digo que sí es importante que estén incluidos en un aula regular por las relaciones sociales y de independencia que pueden alcanzar a lograr en esas mismas relaciones...esa parte de relaciones, además porque tienen ese potencial	Hay casos en que los niños no tienen en cuenta a sus compañeros lo dejan botado; como el caso de Maria*, la dejan abandonada; y a veces intentar solucionar la situación es complicadísimo	cuando hemos tenido niños que permean lo convivencial, ¿Cómo convive él con mi hijo? Si hemos tenido malestares.	Pero el papá definitivamente, si el chiquitín es muy agresivo, y nos ha pasado que tenemos niños que son agresivos en su proceso, los papás dicen es que lo que tiene es que sacarlo de clase, él no tiene por qué estar con mi hijo	es que ese niño es el que daña, el que quita , el que rompe, el que agrada, por eso hay situaciones en las que es mejor decirle; sabe que papá, cambie al niño de entorno	LA CONVIVENCIA

		para desarrollarlo más en un aula regular					
	a ella los profesores le dan unas reglas que no son iguales a las de nosotros		Entonces, si yo tengo una dificultad auditiva el docente tiene que buscar la manera que su material, su clase se ajuste a las necesidades de ese estudiante y es muy difícil intentar responder a eso. Es muy difícil pensar en elaborar material, a mí me paso decía yo ¿Qué hago? ¿Cómo adapto el tema para esta niña?	las pocas veces que han reaccionado negativamente, es cuando se pasa esa línea de lo convivencial, del cuidado del otro, de la protección del docente hacia mis hijos.	Ya si la situación se sigue presentado es donde viene el problema... pero cuando lo situación se repite es donde nace el problema.	es que por que me lo tiene que agredir si todos somos iguales; y no se logra siempre que los papás entiendan la diferencia entre su hijo y este niño discapacitado.	
	.				A mí me parece que puede ser muy beneficioso, porque cuando aprendo aceptar al otro con su diferencia, pues voy abrir mi visión más al mundo		

	<p>si uno por ejemplo va a jugar uno está acostumbrado a jugar. Por ejemplo ayer una niña le quito el jugo, y se lo puso detrás de la espalda y ella se puso a llorar, y yo fui a decirle que tranquila que no llore.</p>	<p>Es como más un proceso de integración, yo meto al chico con discapacidad y lo pongo en el aula, y que mire a ver como se defiende. A eso yo le llamaría una integración.</p>	<p>¿Cómo cumplir con el currículo y como atender las necesidades del estudiante, cuando a veces son más importantes las necesidades que el mismo plan de estudios y de contenidos que nos están imponiendo? ?</p>	<p>Te quiero contar que tenemos una niña de primaria, con un problema de lenguaje, inicialmente era un diagnóstico de problema de lenguaje, pero ya hay una discapacidad valorada, una niña que nunca avanza; pero este año tuvo una maestra diferente, algo ocurrió , verificamos si en familia paso algo y no, no movilizaron más de lo que podríamos darles, no se movilizaron; y esa niña tuvo un avance pedagógico y social absurdo muy bueno</p>	<p>como que no sabe cómo tratar al niño, que se puede hacer y que no se puede hacer, entonces el maestro entra a sentirse muy frustrado</p>	<p>Y si no, entra la guerra con el maestro, es que les voy a demandar al maestro, y la guerra con la coordinadora, entra en la guerra conmigo; es que mejor dicho este colegio no sirve para nada; pero es que nosotros trabajamos de acuerdo a como los procesos sociales y las disposiciones también nos lo permiten</p>	<p>LA REALIDAD DE LA INCLUSION</p>
			<p>¿Cómo vamos a responder a sus necesidades espirituales, de valores, de convivencia, de relaciones sociales, más que responder a lo que lo que se nos está imponiendo, a las necesidades que nos exige este sistema que son los</p>	<p>Para nosotras eso fue ver ese discurso que manejábamos eso que tal vez ya habíamos avanzado, verlo en una realidad tan cercana como fue la profesional, la laboral. Como todo lo que tratábamos de hacer lo hacíamos en casa, en la propia casa fue también una transformación</p>	<p>A mi si me parece importante, pero fue un proceso que se dio: asúmanlo y ustedes miraran como. Entonces se le boto la pelota a la escuela.</p>		

			resultados? ¿Qué es lo más importante				
					teníamos un niño que no permanecía en el salón, no le gustaba, era un chiquitín de primero; entonces cuando uno menos se daba cuenta, lo traían las señoras vigilantes; pero la docente ¿Qué hacía? ¿Dejaba solitos los niños de primero y se iba a buscarlo?		
					Consuelo es que tiene que dejarle todos los salones del primer piso, eso se puede en la medida de lo posible, pero eso no es una solución		
					cosas más que se tienen que pensar. A nivel por ejemplo de desayuno, yo no sé si esta niña viene a desayunar y eso yo lo tendría que saber si desayunan o no en el colegio		

					<p>había una chiquita que no avisaba y se hacía en sus pantaloncitos, eso es una tensión; además porque los niños van a decirle cochino.... Lo de la comida... ¿entonces uno que hace? ¿La deja sin comer todo el día? Entonces tenemos que irnos, tenemos a treinta brincando porque ya acabaron y esta ella que no ha acabado el primer bocado, y no hay quien más acompañe.</p>		
					<p>Se sacrifica al niño, niña que tiene la diferencia, se sacrifica a los compañeros y al docente; mas todo lo que pasa, más la escuela</p>		
					<p>Son tantas cosas que trascienden el saber, lo cognitivo y es que uno viene aquí al trabajo cognitivo pero es que mientras trabaja lo cognitivo está viviendo, es el diario vivir</p>		

<p>Hay algunas compañeras, que escucharon que otros compañeros decían, vamos rápido para que no cuidemos a Maria*; y yo salí como de últimas y no vi que nadie la cuidara y me toco llevármela.</p>	<p>Acá, digamos básicamente lo que se intenta, bueno, es hacer la flexibilización del currículo, adaptaciones en las actividades que se pueden hacer grupales, con los docentes , se hacen talleres de sensibilización, trabajo con padres, en ese digamos proceso de inclusión</p>	<p>El maestro puede venir a todas las sensibilizaciones que sean, pero el hecho de llevar a la práctica en la realidad del aula, es complicado.</p>	<p>, creo que fue hacer más cosas desde la práctica y ver que no servían o si funcionaban .</p>	<p>Pero si a mí me preguntan si yo los reconozco a todos, ¡no! Yo reconozco aquellos con quienes me relaciono más, esta niña que ya va para séptimo porque yo la estuve acompañando desde que estaba en tercero.</p>	<p>por esas mismas adaptaciones curriculares vamos al ritmo de ellos y ese es el éxito de la inclusión</p>	
				<p>el punto es que, la tarea y reto es como incluir todas las miradas. Lo hablo desde lo práctico y es que tenemos niños con discapacidad que llevan un proceso de años escolares aquí y tal vez no hemos visto los avances, pero un día, un año dan con un excelente maestro o tal vez la familia en ese momento ocurrió algo diferente algo paso y su proceso avanza</p>	<p>Pero si a mí me dicen: Consuelo, de tercero a once hay cinco. Ni idea cuales serán. Entonces, la comunidad como tal, como te dije, cuando me llego el chicharrón lo asumo</p>	

LA INCLUSION EN LA PRACTICA

	<p>Pues, tal vez en un colegio normal como cualquiera, como este, para que socialicen con gente que digamos los pueda ayudar y como normales, que puedan caminar y eso para que la gente discapacitada se puedan ayudar con la gente que si puede hacer todo.</p>	<p>Un chico con discapacidad debería tener todo un grupo interdisciplinar y si va a estar en un aula de inclusión la población debería ser más pequeña</p>	<p>Entonces si hay inclusión debe haber una manera en que esa inclusión también tenga en cuenta las diferencias realmente, que haya una discriminación positiva.</p>	<p>Es todos, yo creo que es todos, todos con derecho. Un sinónimo de inclusión es todos con derecho, pero diferentes, no masivos, no moldeados, no acartonados pues en lo que la escuela exige.</p>	<p>Yo creería que para que haya una inclusión escolar, deberíamos tener mucha capacitación los docentes, pienso no sé si en todas las carreras ,</p>	<p>La inclusión que permite que el individuo sea más un ser social de acuerdo a su edad, de acuerdo a sus condiciones, de acuerdo a su medio, todo debe estar junto.</p>	<p>EL COMO SI DE LA INCLUSION</p>
		<p>nosotros estaríamos en función de esa persona con discapacidad, le brindaríamos todas las herramientas que el necesita</p>	<p>La inclusión busca que esos seres humanos interactúen con otros que son diferentes a ellos, pero el mismo tiempo son iguales; de alguna manera eso es lo que se busca</p>	<p>Para mí un verdadero proceso de inclusión es que la escuela no debería tener barreras en ninguno de sus aspectos, ni físicos, ni legales, ni nada</p>	<p>la mejor herramienta que tenemos es hacer como un dialogo mucho más estrecho con esta persona que nos está ayudando atender a los niños</p>	<p>este es el espacio donde más bienestar se le puede proporcionar a un individuo discapacitado, el poder tener a sus coetáneos al pie, es que la vida escolar no se repite nunca; y el derecho a esas vivencias, de diabluras, de dificultades, de gozo, de recreación, ellos también lo tienen</p>	

		La inclusión es poderle quitar todas esas barreras de acceso a las personas con discapacidad, y que de pronto nosotros estemos más en función de ellos y no ellos en función de nosotros	Ahí hay algo que debe ser diferente para ellos pero dentro de un proceso normal. Que puedan disfrutar, que puedan aprender, que se puedan desarrollar como seres humanos, que puedan crear las condiciones para pensar en un proyecto de vida, que puedan desarrollar sus capacidades, que puedan desarrollar sus valores, que puedan pensar y soñar con un futuro también para ellos	un espacio que con mi diferencia, puedo entrar y de alguna manera puedo participar y gozarme de todo lo que la escuela me ofrece, para mí eso es una verdadera inclusión	si los profes tuvieran un mejor acompañamiento, se sentirían como más tranquilos, porque yo sigo pensando que es un problema de que uno quiere hacer las cosas lo mejor que puede		
		que nosotros podamos llegar a un salón y él tenga todas sus herramientas, todo lo que él necesite, quitar como esa barrera frente al proceso de conocimiento			Pero esos procesos de compartir, de aprender aceptar la diferencia, que los niños se quieran, se respeten.		

					Entonces a mí me parecería que sería: primero, reconocer que están; segundo, aceptar, porque cuando yo lo acepto voy a involucrarme porque es también parte de mi trabajo pedagógico		
	se supone que ella debería estar en algo, donde allá personas como ella para que le enseñen a todos lo mismo.	Yo digo que no todos los niños están en la condición de estar en un centro de educación especial		Ahora , depende también del tipo de discapacidad porque aquí también hemos tenido niños con diagnósticos de condiciones mentales...pero aun así son procesos que no han sido excluyentes o que nos han una situación totalmente desbordante	entonces uno, como te lo estoy diciendo, con su mejor intención hace lo que puede, pero hay niños que no	Sin embargo la experiencia nos ha demostrado que se puede ayudar hasta donde se logran muchos avances y muchas posibles situaciones de apoyo.	HASTA DONDE LA INCLUSION
					Tengo también perfectamente claro que hay discapacidades que no son susceptibles de inclusión porque una deficiencia cognitiva mayor que en mi época la llamábamos profunda no le va a permitir niveles de socialización con los otros chicos de manera que no tiene		

						sentido la inclusión	
						entonces, ella no va llegar hasta allí , con ella pretenda llegar hasta aquí no más, pero de todas maneras lo importante es que la estrategia de evaluación corresponda a la discapacidad	
						Por ejemplo yo pensé que Angélica Pérez de noveno no pasaba, en mi concepción como educadora especial, una niña con discapacidad pues llega hasta noveno; y el año pasado mirábamos, y los profes decían: ella puede, ella va a pasar, hay fueron ellos los que me bajaron la tensión a mí, y en realidad, el año pasado en decimo,	

						<p>lo que yo le decía hace un rato; y es que antes que llegaran a décimo, nosotros decíamos: ¿van a pasar a décimo, será que si lo logramos? Yo pienso que un debe ser honesto y transparente con las personas y lo analice con los maestros de noveno el año pasado para poder decir que vamos hacer, ¿la vamos a pasar a décimo? ¿Será que si da? ¿Será que si lo logramos? Entonces con los maestros esa fue una tensión de preocupación.</p>	
	<p>Ayudarla, que todos los compañeros la ayudemos .</p>		<p>Es que ninguno tiene la solución, si no que tenemos que empezar a crear algunas herramientas</p>	<p>el proceso de inclusión no es algo que tenga una terminación, es un proceso tiene todos los componentes que puede tener</p>	<p>es importante ir aprendiendo del proceso</p>	<p>Entonces yo sí pienso que en realidad hemos venido trabajando incipientemente hace unos cuatro años y en estos últimos tres como que se ha tratado de fortalecer el proceso</p>	<p>LA INCLUSION NO ESTA HECHA, HAY QUE HACERLA</p>

			<p>digo intentar porque no lo logramos hacer, pero sí de intenta y en eso hay algún tipo de ganancia; con el solo hecho de intentar, entonces el ensayo y error va a generar un aprendizaje a futuro que nos ayude a responder mejor las necesidades de ese estudiante.</p>	<p>El punto es que aquí la inclusión es un trabajo en equipo no puede ser algo tan sesgado como hablar solo de lo pedagógico; la inclusión no puede ser solo pedagógica, la inclusión no puede ser solo social, la inclusión no puede ser solamente política, porque lo dice un papel, porque lo dice un lineamiento</p>		<p>todos tenemos derecho por lo menos a intentar la inclusión</p>	
			<p>La inclusión en una experiencia, quien no vive la experiencia difícilmente va a saber que es un proceso de inclusión; el que no tiene la situación no sabe que es ser excluido; y cuando uno sabe que es ser excluido, uno dice: ¡ah claro, tengo que incluir al otro</p>			<p>De todas formas genera muchísimos retos, porque los procesos, las prácticas pedagógicas, tienen que ser muy distintas también cuando vamos hacer las adaptaciones curriculares, nada sacamos con que en el papel estén, lo más importante es la práctica pedagógica y todo se logra con una adecuada actitud y de respeto al otro.</p>	

						Entonces, empezar a construir nuestro propio modelo de inclusión: entonces que pasa cuando un niño llega, quien lo va atender	
						Yo creo que en la inclusión cada individuo genera un protocolo en particular y es lo difícil de consolidar y de hacerle seguimiento	
				Nosotros, desde orientación, desde la docente de apoyo porque hemos hecho un trabajo en conjunto entonces cada vez que venimos a mirar que pasa con este niño que pasa con su situación escolar, que pasa con su familia; es una evaluación		Pues esta evaluado dentro de la evaluación institucional es un ítem que plantea la guía de evaluación de los colegios y lo hemos evaluado y como le digo hay situaciones que siguen siendo exitosas	REPENSAR EL PROCESO
				todos los días hacemos evaluaciones; ahora las evaluaciones me da la impresión, es mi percepción personal, han sido más de actores		De la evaluación yo te puedo decir que a los maestros les falta apropiación de la política, y el compromiso	

			<p>Pero por ejemplo no hay un grupo, eso no se ha pensado desde las políticas, un grupo que atienda y que apoye las tareas del colegio, no hay un fonoaudiólogo, no hay... no se... un médico, un grupo de especialistas que lo pueda hacer y tampoco hay una red de apoyo para los colegios que puedan llegar a detectar estos casos y los puedan remitir para que les hagan un diagnóstico concreto de lo que es el problema.</p>	<p>Lo segundo que hemos ganado es que aunque sigue siendo un porcentaje mayoritario, el tema que la inclusión solo se maneja en orientación</p>	<p>la mejor herramienta que tenemos es hacer como un dialogo mucho más estrecho con esta persona que nos está ayudando atender a los niños</p>	<p>Como le decía yo, los procesos del diagnóstico final, clínico, como se deben tener es muy lento o los padres lo demoran muchísimo o las mismas condiciones de vida, porque se quedaron sin trabajo, cambian de EPS, es volver a empezar ese proceso, que es difícil</p>	REDES
			<p>es un reto; que lo hace crecer a usted como docente, que hace crecer la institución, hace crecer al departamento de orientación, hace crecer el equipo de trabajo porque eso requiere de trabajo en equipo para poder intentar responder a esas necesidades.</p>	<p>si hemos avanzado en que sea un trabajo articulado, ya no es necesariamente que le profesor venga corriendo cuando le llega un niño con discapacidad a pedir auxilio acá</p>	<p>sé que muchos de ellos, buscan muchas estrategias , me buscan a mi como apoyo, ¡venga ayúdenos!, ¿acá que hacemos?</p>	<p>la escuela sola no lo puede hacer , la familia tampoco tiene las herramientas.</p>	

			Yo le decía a la mamá que desde todos los estamentos trabajar con Maria* y ella también debería buscar la manera de generarnos alternativas también		Entonces ayuden, colaboren, porque es que, si ustedes colaboran con la educación que les dan a sus hijos; aquí los niños van a poder mediar más cosas	Entonces, no es solamente que haya un docente de apoyo, porque el docente de apoyo tampoco puede hacer milagros, hace adaptaciones curriculares para que el niño incluido alcance avances a nivel cognitivo y de aprendizaje, pero de las partes de la salud, de la terapia física de la terapia de lenguaje, de la ocupacional, son mínimos los resultados que ve uno porque eso queda en responsabilidad del sector salud y de lo vivo que sea el papá para lograr eso en la EPS	
						me parece que se debe trabajar articuladamente en algunos aspectos se está logrando, pero en otros no.	

						la escuela sola no lo puede hacer , la familia tampoco tiene las herramientas. Yo creo que es una de las problemáticas en que más aúna a todos los sectores	
	Pues en un colegio como especial, para que ellos se sientan como entre ellos mismos		entonces para nosotros es diferente y lo que es diferente nos genera miedo. Lamentablemente es así, en nuestra sociedad a pesar que hablamos de la igualdad eso es puro discurso; porque a la hora de la verdad el afrodescendiente sigue siendo discriminado, el que tiene tendencia sexual diferente sigue siendo discriminado y se considera anormal		digamos que en algunas oportunidades se ha logrado, pero en la mayoría de los casos los papás rechazan al niño; y por ende, seguramente por cosas que los niños escuchan en la casa también los compañeritos pasan como a decir con él no, porque es que el me pega, porque es que él es agresivo; y muchas veces a mí los mismos niños me lo manifiestan ,	muchas veces es más fácil irrespetar aquel que es diferente	LA DISCRIMINACION Y SUS EFECTOS
			pero ellos todavía no sienten que es diferente la otra persona y pareciera que no la valoran como persona. Y los pocos que lo hacen llegan un momento que se cansan		hay que hacer un trabajo muy fuerte con los demás niños para que aceptemos la diferencia que me parece que esa es una cosa que no se ha trabajado; o sea el que piensa diferente, o el que actúa diferente, o el que es diferente la sociedad	“mejor quédese en la institución de salud, de segregación, allá”. Sin posibilidad de inclusión, y ¿cuándo no hay inclusión que hay? Hay retroceso y hay deterioro. Entonces terminan allá, todos junticos en segregación y no hay	

					nos ha enseñado que no, rechazamos	avance personal, social, frente a la discapacidad	
			que no simplemente los rechazamos y que empiecen a pensar que no van a poder hacer nada. Y mucho más cuando yo estoy en una situación de discapacidad, en una silla de ruedas, si a mí no me integran, y a mí no me dan la posibilidad de desarrollarme, yo no voy hacer nada en mi vida; porque voy a pensar siempre que la silla de ruedas es mi mundo y que de ese mundo no me puedo despegar; en cambio cuando a ti te integran dentro de la sociedad y tú ves la necesidad de superarte y te apoyan en ese proceso, creo que la persona lo logra		Y, es que nosotros decíamos, por ejemplo el año pasado, esta niña tenía un acompañamiento de servicio social, y no querían hacerlo. O sea, es tan fuerte el no aceptar esa diferencia, ¿y que era?, acompañarla de un salón a otro salón y a la hora de descanso; y no querían los chicos, que están haciendo servicio social, y estamos hablando de chicos de noveno y no querían hacerlo.		

			<p>la misma cultura que se ha reproducido le enseña a uno que el otro es diferente y que como diferente debemos buscar la manera de rechazarlo, o la manera más fácil es sea indiferente; la indiferencia es una opción que muchos toman. Tengo un estudiante con discapacidad, soy indiferente con su discapacidad y lo trato como a todos los demás y esa es la opción más fácil. Pero para uno para uno no pensar así, requiere ponerse en los zapatos del otro y darse cuenta que el otro necesita que uno piense diferente también</p>		<p>chicos que hacen el servicio social, van y se dan una vuelta y a la hora de descanso les gusta ir y mirarse con sus amigos, y si esta chiquita, o estos niños, van hacer un impedimento ¿Quién los va a querer tener ahí?</p>	
--	--	--	---	--	--	--

			Entonces cuando yo les digo a los estudiantes que discriminan; "ustedes discriminan al afro, discriminan al que es gay, lo discriminan con facilidad" pero cuando usted vive la discriminación ahí ya no le gusta y le gustaría que lo incluyeran. Lamentablemente uno tiene que estrellarse con las cosas, para saber que estar ahí		Cuando uno ve a un papá llorar porque le están discriminando a su hijo eso es muy fuerte		
					Pero aislarlos tampoco es la solución, tenerlo ahí en una cajita		
			cuando me toca a mí asumir la situación, pues obviamente con todo el temor del mundo, más que cualquier cosa temor y preocupación, por tratar de hacer el trabajo lo mejor posible y atender las necesidades de la niña que era lo más importante; pero también con mucho miedo porque no sabía cómo hacerlo	También el hecho de que, pues es que antes cualquier discapacidad nos asustaba, cualquier discapacidad no sabíamos muchas cosas	Bueno, yo pienso que genera mucho temor tanto a uno como coordinador, y también a las docentes, entonces ahí se genera como mucho temor porque se tiene la voluntad,	Claro que sí, uno le tiene miedo a la situación porque no la sabe manejar y eso genera tensiones	EL MIEDO

			Porque también le tiene miedo a lo diferente y le tiene miedo a enfrentar eso, es más fácil trabajar con niños y ya; pero cuando llega el estudiante con discapacidad a uno le genera temor	Fue una reacción totalmente fuerte, hostil; somos seres humanos, y somos seres que le tenemos miedo al cambio	los miedos también me parece que ahí se acrecientan mas, y lo digo porque escuche conversaciones de docentes en estos días con esta misma niña que ya va a séptimo y como que: ¿Quién lo va a coger? ¿Qué debo hacer?	Los miedos, el no saber qué voy hacer con este niño, no saber cómo lo voy a trabajar , como lo voy a manejar.	
					Porqué lo de los miedos me parece que es una cosa que afecta terriblemente	Entonces les da angustia tener que pensar que tenemos que buscar estrategias particulares para un individuo, ese es un miedo grande, esa es una tensión dura.	
					Pero tendríamos que estar más sensibilizados a esta nueva realidad; este es un asunto que permea lo personal, y yo creo que allí hay una grandísima deficiencia en lo personal, y para mí, es miedo		

CATEGORIAS	ACTORES						TENSIONES
	ESTUDIANTES	DOCENTE DE APOYO	DOCENTE DE AULA	ORIENTADORA ESCOLAR	COORDINADORA	RECTORA	
	A ser alguien en la vida	La construcción del conocimiento, la escuela debe ser parte de la construcción del conocimiento de los estudiantes, para una vida autónoma, para muchas cosas relacionadas con su vida	es una institución en la que se busca, el objetivo de la institución es formar seres humanos, se trabaja con seres humanos	yo si considero que el proceso escolar, escuela , colegio, institución, tiene que ser un espacio para ser feliz, para que todos tengamos un proceso.	ayudar en los procesos cognitivos del niño, pero también considerando la población que atendemos me parece que es súper importante el trabajo de la socialización, que hayan puntos de encuentro	Finalmente, con el tiempo, cuando vimos que fueron siendo tantos y que el colegio es de todos y que nosotros no podemos seleccionar quien llega o quien no llega,	LA ESCUELA
	A escuchar	es esa construcción del conocimiento lo que debe ser la función de la escuela, más que de un cuidado	la idea es aportarle a la construcción de ese ser humano no solamente en conocimiento, sino también en la parte de valores y en la parte espiritual	Entonces la escuela para los niños para los adolescentes debe ser un lugar no solo de protección, de aprendizaje, de pasar muy bien, de socialización donde sus mayores recuerdos de vida sean felices, un espacio donde tal vez encuentre muchas cosas que en otros contextos no encuentra.	entonces la escuela también debería permitir eso que haya como más convivencia con los niños, que haya más trabajo lúdico, porque desde lo lúdico uno puede utilizar esa herramienta para potenciar lo cognitivo	La función de la escuela es la de articular todos los sectores , pues porque están en la edad escolar, entonces es la escuela la que aúna los esfuerzos de todos	
	A no aburrirse en la casa	a veces la escuela cumple otra función	contribuir en la formación de esos	Obvio, está el conocimiento, está el	no puede ser netamente cognitivo,	Es que la escuela tiene un sentido	

		para superar esos contextos que tienen ellos, pero más en la construcción del saber es muy mínimo lo que se le puede dedicar a esa parte.	seres humanos ... para lograr que los estudiantes tengan las competencias necesarias para desarrollar un proyecto de vida, para asumir la vida como es, y asumir la realidad como es, la realidad política, económica, social	que aprenda; pero yo creo que el aprendizaje y el conocimiento deben ser muy globales y puedan aquí desarrollarse como personas,	pero tampoco se puede convertir en que aquí venimos solo a jugar a pasarla bien; sino que una y otra cosa debe estar interrelacionadas .	social, yo eso si lo trabaje mucho, para mi es claro que la escuela es para todos.	
	A verse con los amigos			aun así en los procesos que yo llevo de los estudiantes el colegio cumple una protección, un lugar de protección, es más hay momentos en donde aquí tiene que ponerse en la balanza el derecho general prima sobre el individual		la escuela es el espacio donde aúnen todos los esfuerzos cuando se puede para sacar un individuo discapacitado adelante.	
	Aprender			considero que el Paulo Freire es un colegio de oportunidades en todo sentido			
	Porque este colegio tiene las posibilidades para que ella pueda estudiar acá .			Cómo hacemos para que su relación con el colegio, con la escuela sea un factor de protección en ese momento que vive.			

			es un reto; que lo hace crecer a usted como docente, que hace crecer la institución, hace crecer al departamento de orientación, hace crecer el equipo de trabajo porque eso requiere de trabajo en equipo para poder intentar responder a esas necesidades.	Lo segundo que hemos ganado es que aunque sigue siendo un porcentaje mayoritario, el tema que la inclusión solo se maneja en orientación	la mejor herramienta que tenemos es hacer como un dialogo mucho más estrecho con esta persona que nos está ayudando atender a los niños	la escuela sola no lo puede hacer , la familia tampoco tiene las herramientas. Yo creo que es una de las problemáticas en que más aúna a todos los sectores	EQUIPO
			Yo le decía a la mamá que desde todos los estamentos trabajar con Maria* y ella también debería buscar la manera de generarnos alternativas también	si hemos avanzado en que sea un trabajo articulado, ya no es necesariamente que le profesor venga corriendo cuando le llega un niño con discapacidad a pedir auxilio acá	sé que muchos de ellos, buscan muchas estrategias , me buscan a mi como apoyo, ¡venga ayúdenos!, ¿acá que hacemos?		
					Entonces ayuden, colaboren, porque es que, si ustedes colaboran con la educación que les dan a sus hijos; aquí los niños van a poder mediar más cosas		

CATEGORIAS	ACTORES						TENSIONES
	ESTUDIANTES	DOCENTE DE APOYO	DOCENTE DE AULA	ORIENTADORA ESCOLAR	COORDINADORA	RECTORA	

EMERGENTES	<p>Cuando ella se fue (la profesora) esa niña casi se vuelve loca, esa profesora quiere mucho a esa niña.</p>	<p>En todos los casos no es lo mismo, como todo varia, hay chicos que se relacionan muy bien en toda la parte de motricidad gruesa, jugando futbol, a las escondidas y eso les ayuda a tener habilidades sociales que se requieren para una edad adulta</p>	<p>Por qué cómo les impone uno la idea de, bueno acompañe a su compañera. Eso es algo que le nace a usted del corazón y que debe ser voluntario, que debe ser por compromiso, por deseo propio</p>	<p>un trabajo con docentes cuál es su parte, que es lo que tiene que llevarlo a él a moverse desde lo humano desde su profesión, también como ciudadano a moverse frente a la discapacidad</p>		<p>Juega también mucho la empatía de las personas; porque la tensión más difícil de manejar es que me toca atender un discapacitado cuando yo no quiero o no estoy preparado para eso. Es lo más difícil, y se requiere la disponibilidad, la disposición de las personas, la disposición actitudinal</p>	RELACIONES
	<p>Cuando ella cumplió años, nosotros estábamos en cuarto, cuando ella llego y cuando pasamos a quinto y ella cumplió años la profesora llego y le trajo un regalo y torta</p>	<p>Digamos no es que los profesores directamente afecten al estudiante pero si indirectamente si lo están afectando cuando no le ayudan a superar esas dificultades</p>	<p>y si tú no tienes las vocación, no tienes el deseo, no tienes las ganas de acompañar a esa persona, de ayudarlo, no va a pasar; por mas procesos de sensibilización que tu hagas, porque se han hecho muchos con los niños</p>	<p>yo veo que los estudiantes tienen una relación muy cercana con algunos docentes, que también tienen relaciones cercanas y muy afectivas con sus compañeros;</p>		<p>Sino la posibilidad de en las actitudes de aceptar al otro individuo y trabajar con él.</p>	
	<p>Por la tarde la profesora nos contó que había un niño y que la molestaban, entonces yo, Maria*</p>	<p>sensibilización de la comunidad frente a las personas con discapacidad y el manejo que los docentes deben tener en las aulas</p>		<p>Una de las primeras tensiones que, aun no hemos logrado superar y yo creo que hace parte del mismo proceso humano, de lo mismo humano que somos todos nosotros, yo creo que la primera tensión es que hemos acercado la discapacidad a la realidad personal.</p>		<p>Entonces yo pienso que más que tener que estar establecidos los protocolos, eso juega mucho la actitud, juega mucho la actitud y yo creo que en las practicas si cambia todo para tener experiencias exitosas.</p>	

	<p>La primera se fue porque uno de los compañeros del salón la molestaban, la segunda se fue porque Maria* no le caía bien, porque se iba por allá y no la cuidaba, y la última que llegaba tarde y eso.</p>		<p>Pero si ha cambiado la visión, y me alegra mucho que eso suceda, porque el hecho de que un maestro choque directamente, porque es un choque el que va a tener, al tener esa estudiante, le va a cambiar el mundo y le va a cambiar la concepción de cómo enseña y todo lo demás</p>	<p>pero cuando la discapacidad empezó ya a estar en el aula los docentes empiezan a tener una transformación, aunque en algunos todavía tenemos una resistencia ya cuando el niño está en el aula y cuando ya empezamos hacer todo el acompañamiento, ya en algo hay una transformación</p>		<p>es un aspecto personal, de formación de ellos, hay unas personas que tienen más la posibilidad de aceptar este tipo de situaciones, mientras que otras no, definitivamente no; hay individuos que están marcados por eso,</p>	
	<p>Aquel día los dejaron a ellos y a él y al amigo que se quedaron de últimas en el salón y la querían dejar sola.</p>			<p>Yo creo que la primera tensión fue con los docentes, creo que con su propia historia de vida</p>		<p>hay niños que han gozado de la ventaja de ser aceptados por sus compañeros y esa aceptación entre sus compañeros genera el apoyo, genera estímulo para ellos seguir adelante en muchos procesos</p>	
	<p>Ayer tuvimos un pequeño problema, como yo la lleve a descanso ayer todo el tiempo, como teníamos un compartir de Halloween, entonces yo la deje afuera en el patio de banderas, y todos estaban hay sentados, yo me fui acompañar a un</p>		<p>Entonces hace falta eso, hace falta crear esa conciencia, esa solidaridad; básicamente esa conciencia de ser humano, ver al otro como un ser semejante .</p>	<p>Antes el profesor, considerado antes como el que sabía, venia y daba su clase y ya, punto, no había más que pensar. Ahora la realidad es diferente porque muchos de estos niños, no ven al docente como el que sabe y me va a enseñar, sino como el</p>		<p>En muchos casos el avance de la inclusión se genera en los compañeros, en la parte social</p>	

	compañero a comprar algo, y cuando volví ella estaba llorando porque nadie la había llevado.			que me pone atención, que me cuida. A veces esas relaciones simbólicas de padre o madre en el aula se dan mucho		
	Ayudarla, que todos los compañeros la ayudemos .			ellos mismos tienen que elaborar todo un proceso emocional, todo un proceso relacional, que incluye el tiempo , incluye disposición		hay niños que no quieren, no quieren relacionarse con nadie, no se quieren sentar al pie del niño que por su discapacidad genera comportamientos distintos
	No creo que sea por algo afectivo, yo creo que es más por lastima		Y eso no lo entienden los estudiantes, hay si exigen que se dé la igualdad, entonces uno ve la incoherencia: si quiere que la evalúe de la misma manera, trate a su compañera de la misma manera, dele el trato que merece de la misma manera	si yo tengo un director de grupo o un conjunto de docentes del mismo nivel, con muchas estrategias, maneras; hasta su misma manera de ver la discapacidad pues tenemos logros en los niños		Entonces los compañeros los van a rechazar, y eso no depende únicamente del manejo del docente, sino del mismo medio; son muchos los factores que inciden ahí
	Porque no me la paso con ella, me da como algo de pena estar con ella			No creo que ninguno tuvo una reacción abierta de decir: bueno, chévere, una nueva oportunidad, un reto, nunca lo he hecho. No, al contrario, es: no. "¿Cómo pueden pensar ustedes que yo pueda estar a cargo?".		los que se han apropiado son los que se han comprometido y han trabajado con las situaciones particulares
	Porque le da pena que lo vean con ella		Transita lo humano, efectivamente, si	Yo no puedo decir que algún docente haya		entonces, la capacidad de

			<p>nosotros no vemos esto desde una parte más humana, no se va hacer nada con ellos, es que la cuestión es de humanidad efectivamente, es de tratar al otro, desde los mismos derechos humanos de tratarlo con igualdad, con respecto, con dignidad; y en esos términos se debe buscar que el estudiante se desarrolle y encuentre las condiciones mínimas para la vida digna</p>	<p>tenido después de pasar por el proceso de estar con un niño con discapacidad, de enseñarle, haya tenido la misma reacción hostil, no. Ya hay una aceptación de la realidad, de decir: “¿Qué hay que hacer?”, “ayúdeme”; ya piden ayuda. Ya no, no lo voy hacer, eso no. Ya piden ayuda.</p>		<p>relacionarse con todo el mundo sin distinciones de nada, es bien complejo</p>	
				<p>Creo que el elemento que se cruza ahí, es lo humano. Ese término tan trillado, de sensibilizarse frente a una realidad que ya toca. Ya le toca. Su vocación, la relación que tuvo con los estudiantes; también la relación que pudo tener afectiva con ese niño o esa niña, la relación con la familia también marca mucho; no es mentira que nosotros como docentes la relación que tengamos con los</p>			

				padres de familia marca la relación que tengamos con los estudiantes.			
	<p>Cuando lleguemos a once y seamos todos ya grandes, y estemos, no sé, con las novias y eso; y que ella este sola. Nosotros no la vamos a cuidar.</p>	<p>Porque a medida que van creciendo ese contexto social cambia y ahí si se empiezan a ver las dificultades y la discriminación, o sea, cuando ellos están en grado pequeños, el apoyo entre los mismos estudiantes es mutuo y bueno, y ayuda mucho al proceso social de las personas con discapacidad, pero cuando ya empiezan a estar en grados más avanzados y sus contexto, su forma de pensar va cambiado y ahí vienen los problemas sociales en los chicos con discapacidad .</p>		<p>La otra tensión a la que nosotros nos enfrentamos es la parte social, yo sí creo y estoy muy de acuerdo con lo que sostenía Adriana (docente de apoyo) también tiene que ver con las etapas vitales; los niños pequeños, todo se puede lograr a través del juego, todo se puede transformar en un espacio libre, los niños tienen todavía esa posibilidad de construir tantas cosas en sus juegos, en sus trabajos de grupo, en la parte artística; creo que la primera infancia siguen manejando mucho lo artístico y de</p>	<p>Estaban sobretodo empezando el proceso en la escuela, quiere decir que estaban como en primaria, ahí es cuando empiezo yo a encontrarme con estos niños que tienen diferencias en sus procesos</p>	<p>De todas maneras, si lo hemos pensado como son esas transiciones, y es normal, en primaria es como más trabajado, ya cuando llegan a secundaria teníamos miedo por la aceptación y la actitud de los docentes pero ha sido bueno</p>	TRANSITOS

		Y ellos ya no van hacer como ese centro de atención que eran cuando estaban en grado menores, ¿sí?, porque antes todos los niños estaban como en función del cuidado de él, cuando crecen, ya mire a ver qué hace, porque yo ya no lo voy a cuidar		creación. En secundaria, ya empieza a sesgarse esa relación pedagógica, a sesgarse esa relación de aprendizaje y entonces ya todo es como muy cuadriculado y ahí es donde empezamos a tener dificultades.	La educación primaria tiene una característica y es que los profes permanecen mucho tiempo con los niños, entonces eso tiene de todas maneras una afinidad con el docente, de pronto el docente puede trabajar más el cuento de que los niños aprendan aceptar la diferencia del otro	
		Cuando llegan a grados avanzados se hace más evidente la discriminación, pues en un inicio los niños aunque centraban su atención o centran su atención en esa persona con discapacidad, colaborarle, y le tienen más paciencia y son más dados colaborar, cuando van creciendo como que se van cansando		Los niños ya viven otra etapa, la etapa de la identidad de grupo, la etapa de la autoestima, el valor que me da el otro y teniendo en cuenta ese valor como me valoro yo en mis capacidades, todo ese tipo de cosas en los niños con discapacidad en secundaria es una tensión bien fuerte. Y	el chico va a ser acompañado por mas docentes y entonces donde el saber disciplinar es como lo básico	
		Adecuadas en los grados de primaria pues por el contexto. Pero ya cuando es en secundaria, ahí si se ven afectadas las relaciones en los chicos		Algunos maestros todavía están no en la etapa de la negación, pero si en la angustia, todavía están en una etapa angustiosa. Pero no, creo que ya todos estamos; ya por	me parece que la ruptura hay es mucho más grande, que ahí es como mucho más difícil, porque no es solo hablar con un docente, sino es hablar con diez o más	

				lo menos están abierto a que el tema es un manejo administrativo, de usted porque lo mete, sáquele, quítelo, sáquele de aquí, lléveselo del colegio. Ese tema no. Esa etapa ya la vencimos	docentes y pues cada uno tiene sus miradas		
		El proceso de la socialización cambia mucho en los grado superiores y eso afecta emocionalmente a las personas con discapacidad, que de pronto no se sentían tan discapacitadas cuando estaban en primaria, pero si cuando avanzaron sintieron muy fuerte ese choque con su discapacidad y emocionalmente es fuerte para ellos .			esta chica mientras estuvo en primaria los chicos la acompañaban, ahora ellos dicen no, los chicos salen corriendo y la chiquita se queda ahí; cuando el profesor se ve enfrentado a: ¿Quién me va ayudar con esta niña? No solamente desde lo curricular, sino desde el desplazamiento, desde tantas otras cosas .		
					Mientras están en primaria, yo creo que se sienten un poco más acompañados, pero ya cuando pasan a bachillerato me parece que ya empiezan a vivir más soledades		
					Sí, claro, es que los intereses cambian		

					Entonces eso si está asociado con esta otra etapa que están viviendo esos jóvenes.		
		no es fácil tener 35 chicos en el aula y aparte tener uno, dos , tres, chicos con discapacidad que requieren y demandan bastante tiempo	Entonces digamos que eso requiere de mucho tiempo	ellos mismos tienen que elaborar todo un proceso emocional, todo un proceso relacional, que incluye el tiempo , incluye disposición	aunque yo creo que es una cosa que nos pasa aquí y es que vivimos como trabajando al día, lo urgente siempre le quita tiempo a lo importante		TIEMPO
		Bueno, logra uno hacer esa flexibilización del currículo, pero que se cumpla, bastante difícil, porque el tiempo no da, no alcanza	Tampoco se ha pensado en que los cursos los integran 40, 38 o 39 estudiantes y el docente no tiene tiempo así lo quiera hacer para responder a las necesidades de	es muy difícil porque me imagino que estamos hechos para conseguir cosas en tiempos medidos o en indicadores impuestos de alguna manera			
			ese niño, para atenderlo, para saber que tiene, para que uno se siente para saber si está haciendo esto, si está haciendo lo otro, para revisarle digamos personalizadamente	la escuela tiene un tiempo, es temporal, el factor tiempo, es un factor que incide mucho en todos los procesos. Tienes menos de diez meses para lograr que un estudiante cumpla con esto, esto, esto y esto. La tensión está cuando no tienes el tiempo, no tienes los recursos, no lo logras			
				La tensión viene cuando no lo logras, entonces vienen todas esas visiones que te			

				afectan.			
				de que el maestro pueda tener el tiempo .			
				Este niño, poco a poco, en sus tiempos, no en nuestros tiempos, se ha ido adaptando a lo escolar.			
		La política tampoco cuando está hecha no piensa en eso, la política dice si todo el mundo tiene que estar en la escuela, pero pues cuales son las condiciones en las que están.	pero si hace falta planear algo, no solamente desde el colegio, sino desde las políticas distritales y desde las políticas educativas nacionales que realmente lleven atender las necesidades de los estudiantes .	La relación pedagógica es una relación humanizante y a veces va muy en contravía de la relación administrativa.	pero me parece que la estructura de la escuela todavía no está pensada en términos de inclusión a nivel de políticas, a nivel de trabajo, a nivel de sensibilizar también	Sin embargo me parece que la política está bien escrita lo difícil es hacerla realidad porque esta es una situación que requiere demasiados esfuerzos y demasiados recursos, recursos de los que hablamos de apoyo de personal especializado, también hay situaciones particulares que requieren de recursos físicos importantes	POLITICA vs PRACTICA

		<p>tensionante en cuanto a las políticas y las prácticas, ese proceso de inclusión como que le llamamos inclusión pero la política también restringe muchas cosas para que se dé</p>	<p>Porque las políticas son construidas desconociendo la realidad de cada uno de los contextos; entonces se hace lo mismo que en el aula; se construyen unas políticas generales pensando que todo es igual y para todos de la misma manera, pero se desconocen las particularidades de cada contexto;</p>	<p>, que creo que es la más a largo plazo es la tensión entre lo normativo y la realidad del aula; yo creo que eso es totalmente distante y yo no he visto avances en ese proceso. En las otras tensiones, si es una relación tensionante, tire y afloje, pero en esa sí creo que estamos muy distantes a que pueda en un momento convertirse o transformarse no en una relación tensionante sino en una posibilidad</p>		<p>La implementación de toda política es difícil.</p>	
		<p>que la política diga todas las personas con discapacidad tienen acceso a la educación, bueno la tienen, pero ¿en qué medida? Todos tienen que estar incluidos en el aula ¿pero en qué medida van a estar incluidos?, ¿el incluir es ponerlo y listo? No, porque ellos también requieren de recursos, de personas, de profesionales, que ayuden avanzar en los</p>	<p>Pero en las políticas no se considera eso, porque es una inversión muy grande que toca hacer a la hora de atender esas necesidades. Son muchos los profesionales que tendrían que contratar para que atiendan las necesidades de ellos, para que orienten a los maestros en la solución de los problemas de esos niños y no creo que ni esta administración, ni</p>	<p>una de las tensiones entre la normatividad y la realidad del aula es que tengo que contar el número de estudiantes que estoy enseñando y no ¿Cómo me acerco? O ¿Cómo es esa relación? No la puedo medir. La política cada día mucho más absorbente de factores, de modelos sociales, económicos ; de modelamientos que no permiten la diferencia. Entonces</p>		<p>Con los cambios de administración, cada cuatro años de acuerdo a las políticas, al plan de desarrollo nos toca esperar a ver como se dan las cosas.</p>	

		procesos, requieren de muchas cosas que la política no da.	las que siguen estén dispuestos hacer eso.	partiendo de ahí, ya la distancia entre la una y la otra es muy fuerte.			
			se le entregue toda la responsabilidad a la escuela, pero la escuela no está preparada realmente para asumir esa responsabilidad			Entonces, al comienzo no tuvimos necesidad, no tuvimos situaciones problemáticas, claro que este colegio empezó con 34 cursos no más, ahora tenemos 86;	LA ESCUELA NO SE PREPARA
			Sí, es bastante tensionante, es muy tensionante por lo que te digo que no hay una preparación de los docentes; no están las instituciones preparadas en la infraestructura misma para atender a esos estudiantes			entonces en esa medida no fue tan complejo, si con el tiempo fueron viniendo las problemáticas, las peleas, las tensiones	
			Y siento que la situación es tensa porque los estudiantes no están preparados y la sociedad y la cultura que nosotros tenemos no está preparada para asumir a ese otro que dentro de nuestra sociedad es diferente que es anormal			Yo, aun siendo educadora especial dije: mi colegio no está preparado para eso, porque veía las angustias de los docentes cuando tenían las situaciones, para enfrentarlas; si no más con las dificultades de aprendizaje se generaban rechazos, se generaban problemas en ellos o muchas tensiones para manejar	
			Siento que tampoco están preparados y la sociedad tampoco los ha preparado; es que esta sociedad no está				

			preparada para eso				
			El problema está en que no se prepara a la sociedad, no se prepara a los niños; esta sociedad, dentro de la cultura que ha tenido, no solamente en Colombia, sino en muchos países del mundo, lo que es diferente no enseñan como a tenerle miedo y a rechazarlo; entonces es muy difícil lograr esa inclusión, es muy difícil lograr la igualdad, es muy difícil cuando lo que se busca es homogenizar y a esos estudiantes no se les podría tratar de la misma manera, pero tampoco diferente				
			el decir nosotros podemos, pero el problema está en que nos hace falta formación, nos hace falta que nos den herramientas; si , nosotros sabemos que podemos ¿pero cómo? Y ¿Con qué?				

				No era un tema ni prioritario, no era un tema de análisis o como de angustia institucional, es la verdad. Creo que si había niños con necesidades educativas tanto transitorias como permanentes pero pues el tema era más manejado en el aula, tal vez desdibujado, tal vez muy autónomo del docente .			POSICIONAR EL TEMA
				Realmente fue , el tema de la inclusión se dio por una emergencia y una necesidad fuerte			
				yo creo que una de las ganancias es que el tema de consolida, sea bueno, sea malo, así sea con las mismas dudas con las que iniciamos, el tema está consolidado en el colegio			
				Entonces creo que unas de las primeras ganancias es que el tema se ha posicionado en todos los espacios.			

				Pero si creo que se han consolidado proceso, se han consolidado acciones.			
				Yo todavía lo veo muy relegado, si lo miráramos en un orden jerárquico como muy en el último escalón; si lo miráramos en una visión horizontal, todavía no está en el medio. Aunque quisiéramos.			
				pero yo todavía veo muy relegado el tema de la discapacidad en la escuela.			
				El simple hecho de visibilizar, de que no pase desapercibido con sus frustraciones con todo lo que pueda generar un tema de evaluación equitativa teniendo un punto diferente impacta positivamente			
				Aunque el tema se ha consolidado no ha tenido el peso suficiente para que sea institucional, lo que será un gran logro.			

			<p>Veo que la inclusión desde las políticas es integre al otro, integre las diferencias del otro, desde lo que se considera en la normativa lo normal; lo que es diferente inclúyalo dentro de lo que es normal</p>		<p>Pero a mi si me parece también que la secretaria de educación también debería pensar que a los niños no se les puede mandar al colegio porque si rico que la inclusión, pero me parece que la estructura de la escuela todavía no está pensada en términos de inclusión a nivel de políticas, a nivel de trabajo, a nivel de sensibilizar también</p>	<p>son muchas las cosas que tienen funcionar para que la inclusión tenga éxito, entre ellas el poco compromiso de secretaria y la falta de claridades que tenían aun hace diez años</p>	<p>LA SED COMO BARRERA</p>
		<p>Kas personas en esas condiciones realmente accedan a una vida digna, que accedan a un trabajo, que accedan a una familia, que accedan a la educación superior; no existe el apoyo, ni las oportunidades se les dan a las personas; al contrario se cierran totalmente</p>			<p>Los apoyos que se están dando en este momento particularmente secretaria de educación a mi modo de ver no son suficientes</p>		
		<p>tenemos que empezar a crear la manera que se creen políticas claras, frente a cómo se va hacer, y con qué recursos se va hacer, porque tampoco existen los recursos para atender las necesidades de los estudiantes</p>			<p>pero para que haya una autorización de eso en secretaria de educación tiene que haber varios casos entonces es muy difícil de lograr y se requiere.</p>		

						Esta como muy claro los lineamientos, los procesos, desde secretaria de educación sin embargo hay momentos en que todo es demasiado lento.	
--	--	--	--	--	--	--	--