

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PREGRADO

**SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL
COLEGIO NUEVO GIMNASIO**

Estudiante

Catalina Zapata Hakspiel

Asesor de Trabajo de Grado

Amparo Forero

Bogotá, Noviembre de 2017

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
PREGUNTA PROBLEMA.....	8
Sub-preguntas.....	8
OBJETIVO GENERAL	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
JUSTIFICACIÓN	9
MARCO TEÓRICO	11
Inclusión y Discapacidad	11
Inclusión Educativa	19
METODOLOGÍA	41
La Sistematización	41
Fases de la Sistematización	45
Entrevista Semi-Estructurada.....	47
Población Participante.....	48
Descripción del Procedimiento	48
CATEGORIAS DE ANALISIS E INSTRUMENTO	49
Categorías de Análisis.....	49
Instrumento	50
HALLAZGOS	52
Origen y Desarrollo.....	52
Cambios estructurales para acercarnos a la inclusión.	52
Un salto de la integración a la inclusión educativa.	55
La convicción y la voluntad, base para una verdadera inclusión.	56
Construyendo nuestro propio modelo.	57
Referentes Teóricos que orientan la propuesta de Inclusión	60
Estrategias para Favorecer la Adaptación a la Vida Escolar	69
Centro de Atención Escolar y Familiar: DYNATOS.	69
Grupo de Apoyo Pedagógico (GAP).....	70
Caninoterapia (TUX).....	72
Vivencias y Percepciones.....	73

Evaluación.....	77
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	79
Documentación Institucional.....	79
Formación de Maestros	80
La convicción: clave para el quehacer educativo.....	82
La incorporación natural de la diferencia.....	83
BIBLIOGRAFIA.....	85
ANEXOS.....	90
Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado para Mayores de edad.....	90
Anexo 2. Formato de Consentimiento Informado para Menores de edad.....	92
Anexo 3. Consentimientos Informados	94

INTRODUCCIÓN

Entender la inclusión como sinónimo de progreso y no de regresión, es uno de los pasos que ha dado la humanidad en el campo del reconocimiento de los derechos humanos, en 1948 durante la asamblea general de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Este desplazamiento no garantiza un cambio inmediato de paradigmas o una transformación momentánea en el pensamiento y en el actuar humano; sin embargo, es el punto de partida para el surgimiento y la formalización de proyectos de gran impacto que afecten la vida de aquellas personas que, por su condición, han sido excluidos por las mismas sociedades y grupos humanos.

El reconocimiento de la diversidad es una de las insignias de nuestra época, y como tal, ha dado surgimiento a una sociedad que se confronta constantemente con una parte de su esencia.

Esta lucha por la igualdad ha persistido a lo largo de la historia, son muchos los grupos y personas que siguen siendo discriminados. Uno de ellos es la población en condición de discapacidad. Históricamente este grupo ha sido excluido; desde hace poco tiempo, más exactamente en 1994, se empezó a reconocer y a considerar como parte de las reflexiones políticas y sociales de los distintos estados alrededor del mundo. Gran parte del fundamento que respalda el respeto por los derechos de las personas con discapacidad está enmarcado en el discurso de los derechos humanos y algunas de las consideraciones de reconocidas organizaciones mundiales como la UNESCO.

Los esfuerzos que rodean la admisión de este grupo en particular, actualmente ya no se limitan exclusivamente a consideraciones legislativas que cumplan con las demandas

que muchos de estos sujetos demandan; sino ya son muchas las instancias de la sociedad que reconocen sus derechos legítimos de participación y de igualdad, y como tal, replantean sus principios y modifican su práctica.

La estructura educativa es uno de los organismos de la sociedad que más transformaciones sostiene, si bien su función responde a la necesidad de formar sujetos según las necesidades de la sociedad, podría decirse que el impacto aún no ha trascendido debido a los límites que aún se mantiene por la forma misma, en que es orientada la práctica de la educación inclusiva en el momento.

Históricamente las personas con discapacidad se han enfrentado a diferentes periodos, unos más radicales que otros, pero en gran medida enmarcados por los organismos de formación del momento. En la actualidad las personas en condición de discapacidad se reconocen como sujetos de derecho, y se benefician de ciertas regulaciones judiciales que garantizan su atención, y el contexto educativo no es la excepción.

Dentro del desarrollo de esta investigación se adoptó la sistematización como método de investigación que posibilita la indagación, sobre las maneras como se está concretando en la práctica un modelo de inclusión educativa, adelantado por una institución privada. En este estudio se indago sobre las maneras como se estructuro esta experiencia, y sobre las percepciones y valoraciones de los diferentes actores que han formado parte de este modelo. Los hallazgos fundamentales se registran en un video, que se espera se convierta en una herramienta de reflexión que permita a la Institución tener una mirada con mayor claridad de este valioso proceso, dado que recoge las diversas voces y algunas consideraciones a la luz de los sustentos teóricos mismos que orientaron la implementación de esta propuesta educativa.

De igual manera se espera que esta sistematización de una experiencia destacada en su proceso de inclusión educativa puede irradiarse, difundirse e incluso replicarse, para aportar así al proceso de extensión de la inclusión en las instituciones educativas públicas y privadas, en la educación colombiana, y aportar al logro de una educación de calidad para todos los niños y jóvenes del país sin distinción alguna. Así mismo, este estudio busca aportar al proyecto de inclusión educativa que se desarrolla desde la Facultad de psicología, de la PUJ, dado que se enmarca en la práctica de psicología que lleva el nombre de inclusión socioeducativa. Pero a su vez espera, que trascienda a la misma psicología para potenciar el dialogo interdisciplinar en la cual se reconocen aquellos elementos propios de la disciplina que pueden entrar en dialogo con la pedagogía.

Finalmente, a nivel personal y profesional el abordar este trabajo sin duda alguna me ha enriquecido en términos de calidad humana, que puede significar reconocer la diferencia como algo natural que favorece el desarrollo de todos los sujetos de una sociedad. Me ha dado la oportunidad de compartir con personas en condición de discapacidad, con quienes formalmente no lo hacía, lo que sin duda generó que mi forma de verlos cambiara completamente. Así mismo me demostró como a través de mi ejercicio profesional, la psicología, puedo aportar al desarrollo de estos estudiantes.

El documento a continuación está dividido en cuatro capítulos. El primero, el *Marco Teórico* recoge toda la documentación y la conceptualización, que enmarca el tema de inclusión. El segundo, desarrolla las distintas concepciones sobre sistematización como método de investigación, y establece las fases que deben orientar el curso de exploración. En un tercer momento se encuentran los *Hallazgos*, donde se pretende exponer la información obtenida a la luz de la documentación institucional, y las voces de los

diferentes actores. Para finalizar, se encuentra el capítulo de conclusión y discusión que pondrá en debate algunas concepciones teóricas con la práctica educativa del Colegio Nuevo Gimnasio (CNG).

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo fue el proceso de construcción de la propuesta de inclusión educativa del Colegio Nuevo Gimnasio?

Sub-preguntas

- ¿Qué originó la necesidad de transformar la propuesta educativa tradicional, del colegio, en una propuesta incluyente?
- ¿En cuáles principios *teóricos* se sustentan la propuesta?
- ¿Cuáles son los momentos que se dieron en el desarrollo de la propuesta del Colegio Nuevo Gimnasio?
- ¿Qué percepción tienen los diferentes actores institucionales acerca de la propuesta de inclusión?
- ¿En qué aspectos debe fortalecerse la propuesta para cualificarla cada vez más?

OBJETIVO GENERAL

Sistematizar la propuesta de educación inclusiva del Colegio Nuevo Gimnasio a través de un producto audiovisual, con el fin de ofrecer algunos elementos conceptuales y metodológicos que enriquezcan la mirada de los actores del proceso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconstruir la experiencia del colegio desde la mirada de los diferentes actores del proceso.
- Elaborar un video que recoja los diferentes momentos de la experiencia

- Hacer una devolución a la institución del producto de la sistematización.

JUSTIFICACIÓN

El motivo que impulsó la decisión de llevar a cabo una sistematización de la práctica educativa del Colegio Nuevo Gimnasio se da a partir del reconocimiento que la propuesta de la institución tiene en el ámbito educativo. Sin embargo, este no es el único argumento que propició el inicio de la investigación, también se fundamenta en el hecho de haber realizado mis estudios bachilleres y actualmente estar efectuando mis prácticas universitarias allí.

La práctica de psicología educativa de la Pontificia Universidad Javeriana ha permitido que algunos de sus estudiantes puedan fortalecer su proceso educativo, accediendo a este tipo de escenarios. Donde a través de intervenciones individuales y grupales, permite el acercamiento a la propuesta de forma dinámica y activa.

Es sin duda un reto para la sociedad actual, formar seres humanos que contribuyan y favorezcan el curso de la inclusión en todas las dimensiones de la realidad. Lo que señala que la participación en este tipo de iniciativas no solamente reforma y propone nuevas reflexiones en torno a la discapacidad, sino que conduce a la construcción de una sociedad más tolerante y equitativa.

Este proceso me ha permitido comprender los pilares que soportan la práctica educativa del colegio, su estructura teórica y sus métodos de aplicación, como también, aproximarme a las percepciones que la comunidad educativa posee del proyecto de inclusión. Todo esto me ha presentado la oportunidad de participar de la propuesta y contribuir con la misma, no solamente desde el ejercicio de formación profesional que

adelanto, sino desde el proceso de crecimiento personal que he tenido gracias al aporte que este proyecto ha tenido en mí.

En Colombia se calcula que hay 400.313 personas menores de 18 años en condición de discapacidad, según cifras publicadas por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas) en el 2008. Se estima que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad. Además, las personas con discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan, en promedio 6,48 años (Padilla, 2011, p. 2-3).

Los datos anteriores muestran que la educación no es un derecho garantizado para las personas con alguna discapacidad, “y sus repercusiones son fáciles de prever cuando se reconoce que la educación es la puerta de entrada para lograr la inclusión en otras áreas, como la social y la laboral” (p.3). Aunque la inclusión educativa está considerada dentro de la legislación colombiana, esto no asegura que se efectúen procesos de inclusión efectiva. Sin embargo, este no es un caso genérico, existen distintas propuestas que permiten la evolución y el desarrollo de la inclusión, como es el caso del Colegio Nuevo Gimnasio.

En ese sentido, el hecho de reconstruir esta valiosa experiencia, recogiendo las voces de los diferentes actores que han participado en ella, y buscar un medio de socialización y difusión de esta, para ofrecérsela a la comunidad educativa de nuestro país, considero es un aporte que desde mi formación profesional puedo hacerle a la misma experiencia y a la educación inclusiva de nuestro país.

MARCO TEÓRICO

Inclusión y Discapacidad

La inclusión educativa surge como recurso para la reducción de brechas, a los que algunos grupos de la sociedad mundial se enfrentan en relación a las oportunidades de formación. La formalización de la inclusión educativa no responde a un proceso lineal, ni tampoco a un desarrollo uniforme o equivalente en los distintos países, en cambio, se explica de modos muy distintos según el contexto. Sin embargo, los argumentos y las consideraciones que la anteceden si surgen de un mismo marco histórico que se verá a continuación.

Para indagar acerca de los fundamentos que dieron origen a la inclusión educativa, se debe hablar de la Declaración de los Derechos Humanos que tuvo cabida el 10 de diciembre del año 1948. Aunque la proclamación de los derechos no mencionaba la inclusión educativa, si fue el inicio para la reflexión sobre la incorporación de grupos discriminados a todos los ámbitos de la sociedad, donde indudablemente la educación cumple un papel determinante (Naciones Unidas, 2015).

La UNESCO, es la organización encargada de promover por medio de la educación, la ciencia y la cultura, la armonía entre los países a raíz de las necesidades que la Segunda Guerra Mundial dejó (Valderrama, 1995) y que “fue el origen de una nueva conciencia social (...) sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación” (Parrilla, 2002, p.12).

Hacia 1990, en Jomtien-Tailandia, se adelantaba una de las Conferencias de la UNESCO en donde un pequeño grupo de países pone en debate algunas ideas sobre la

importancia de la educación y que ésta sea otorgada a todos los miembros de una sociedad, por tanto, se manifiestan las primeras concepciones de una Educación Especial (Parrilla, 2002).

En la Conferencia de Salamanca, en 1994, un grupo más amplio de países se vinculan a los planteamientos de la educación especial “como principio y política educativa (...) y asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva” (Parrilla, 2002, p.12). Pero el congreso no solamente “introdujo la noción de inclusión” (p.12) al ámbito educativo, sino que dilató los alcances que se creía iban a tenerse de este encuentro, al punto de establecer que:

La orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando a la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (Parrilla, 2002, p.12).

Pero la inclusión no solamente comprende reglamentaciones y políticas institucionales derivadas, muchas, de organizaciones mundiales o códigos legales. En gran medida, el reto de la inclusión educativa se traduce en términos más amplios que el contexto escolar. Dicho por Ángeles Parrilla (2002) “la inclusión es sobre todo un fenómeno social (...) es pues un problema de alcance mundial, y es, como queremos enfatizar un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familia” (p.13).

Esta perspectiva social de la inclusión conduce a cuestionarse acerca del desarrollo de la misma en el campo de la colectividad. Para iniciar abordaremos la Antigüedad, este periodo de tiempo estuvo enmarcado por ser el primer impulso en el curso de desarrollo de las civilizaciones. La necesidad por explicar los fenómenos que acontecían llevó a la

formulación de múltiples teorías y creencias, entre ellas, que la discapacidad respondía a cuestiones de inutilidad e incapacidad, y aunque en algunas de estas comunidades el infanticidio y el abandono estaban justificados, también se evidenciaron casos en los que se intentó “sanar” o “curar” a estos sujetos (Valencia, 2014).

Más adelante, durante la Edad Media se observa un contexto fuertemente marcado por las ideologías religiosas, más aún, por el cristianismo,

La posición frente a la discapacidad durante este periodo, fuertemente influenciada por la Iglesia, fue ambivalente. Por un lado se condenaba el infanticidio, mientras que por otro las personas consideradas “deformes”, “anormales” o “defectuosas” eran víctima de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas (Valencia, 2014, p. 7).

La llegada de la modernidad evidenció una transformación representativa, relacionada directamente con la dignidad y la humanidad, como lo plantea Valencia (2014):

Entre los pueblos indígenas americanos la práctica del abandono o muerte de personas con discapacidad estaba limitada (...) sabemos por testimonios de cronistas que trataban con gran bondad a las personas con discapacidad física y a ancianos/as incapaces de mantenerse. Entre los indígenas de Norteamérica los miembros impedidos de trasladarse eran cuidados por el resto de la comunidad, aunque eso representara el sacrificio de los intereses comunes. De hecho, las comunidades de las grandes llanuras norteamericanas contaban con una lengua de señas, que no era privativa de las personas con discapacidad auditiva sino que se empleaba para comunicarse con otras etnias (p.10).

La invasión y la conquista de los Europeos en América no fue afable. Todas las dinámicas y prácticas de cuidado al interior de las comunidades indígenas fueron ignoradas y excedidas con atropellos y violencia. No fue hasta después de las guerras, que muchos de

los estados Europeos advirtieron la necesidad de prestar atención a la discapacidad y asumir ante ésta una posición socialmente responsable. Esto debido a las elevadas cifras de soldados que luego de la lucha perdían sus extremidades (Valencia, 2014).

Finalmente se abordará la sociedad industrial, que hacia 1780 ofrecía un crecimiento económico significativo para la clase burguesa. Los intereses de quienes administraban las grandes industrias se reducían a términos de explotar a los trabajadores para potenciar la producción y las ventas. Este movimiento no solamente resaltó las dificultades y/o impedimentos que tenían algunas personas para laborar, sino que también generó cuantiosos inconvenientes médicos derivados de los extensos periodos de trabajo, las precarias condiciones y los múltiples accidentes laborales. (Valencia, 2014).

Fue en el auge de la Revolución Industrial donde nació el término “discapacidad”, que significaba “la incapacidad para ser explotado con el objeto de generar ganancia para la clase capitalista” (p. 14). Pero el sobrenombre no solamente discriminó gran parte de la sociedad mundial, sino que originó una nueva estructura social que permitiría el control y la normalización de los sujetos a través de la formalización de instituciones; asilos, cárceles, hospitales mentales y escuelas especiales. Complementando el objetivo de la normalización, aparece el desarrollo y la promoción de la rehabilitación, que en gran medida estuvo apoyado en corrientes de la medicina que pretendían establecer las sintomatologías.

En definitiva, la Discapacidad no es vista como el resultado de un conjunto de condiciones sociales, sino como una enfermedad que debe ser curada. Bajo este modelo, las personas con discapacidad podrían quedar en una situación de minoridad, imposibilitadas de ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos y sociales, hasta que fueran curadas, es decir,

hasta que dejaran de ser «personas con discapacidad» para ser «personas comunes y corrientes (Valencia, 2014, p. 18).

Este modelo fue apoyado por instituciones como la OIT (Organización Internacional del Trabajo) que “tuvo un papel decisivo en la aprobación de normativas – aunque limitadas- tendientes a proteger los derechos de las personas con discapacidad congénita y adquirida, y en la promoción y desarrollo de programas de rehabilitación” (p.19).

Aunque la rehabilitación fue duramente cuestionada años después, y pese haber sido apoyada por la OIT, esta última marcó una coyuntura importante hacia el año 1955 cuando

planteaba la necesidad de poner a disposición de las personas con discapacidad los medios de adaptación y readaptación profesional independientemente de su origen, naturaleza y edad, siempre que puedan ser preparadas para ejercer el empleo adecuado y tengan perspectivas razonables de obtener y conservar su empleo. Esta recomendación apuntaba desde un primer momento a la integración social y laboral de las personas con discapacidad (p.18).

La contemporaneidad estuvo enmarcada por el levantamiento de distintos grupos excluidos y vulnerados de la sociedad. Desde 1970 y, a partir de allí, durante toda la segunda mitad del siglo XX la comunidad mundial fue testigo de grandes transformaciones sociales. Muchas de ellas originadas a partir de movilizaciones sociales que reclamaban el reconocimiento de los derechos. Fue en este marco de tiempo:

cuando las personas con discapacidad se organizan en movimientos sociales que toman en sus manos la lucha por sus derechos y sus obligaciones a fin de constituirse como sujetos en

igualdad de condiciones que el resto de la sociedad. Es la primera vez en la historia que las personas con discapacidad comienzan a ser tenidas en cuenta en la elaboración de políticas que los y las incluyan, para dejar de ser sujetos pasivos y subordinados a la decisión de los grupos dominantes (p. 25).

Este llamado al reconocimiento generó un desplazamiento del término *discapacitados*, que aludía directamente a la incapacidad, para formalizar el término de “personas con discapacidad” que buscaba la consideración de los sujetos como núcleo de derechos y no en función de su condición. Esta perspectiva impulsó la proyección de nuevos enfoques que orientan la comprensión de la discapacidad y la reflexión de ésta en el contexto social (Valencia, 2014).

Ante todo, vale la pena recordar que el primer modelo formal que surgió fue el médico. Este modelo comprendía la discapacidad en términos de síntomas, es decir que estaba fuertemente asociado a una interpretación de ésta como una enfermedad. Algunos modelos posteriores surgieron en respuesta u oposición a la intención de “cura” que sostenía este modelo en su propuesta de rehabilitación.

El modelo social tiene surgimiento pasada la mitad del siglo XX. Estuvo influenciado por múltiples movimientos sociales que buscaban la mejora en las condiciones de vida. Existía una fuerte carencia de oportunidades para las personas con discapacidad, que no respondía exclusivamente a la discriminación social, sino a las limitaciones físicas del espacio.

En 1972 Hunt, uno de los fundadores de la UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregations), estableció la diferenciación entre deficiencia/insuficiencia y discapacidad. Para él el concepto deficiencia “se relaciona con el Modelo Médico Biológico al tener en cuenta las condiciones biofísicas individuales” (p.19) y el de

discapacidad “hace referencia a la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que no tiene en cuenta, o lo hace muy poco, a los que tienen insuficiencias físicas, y por lo tanto, las excluye de las actividades sociales generales” (p. 19).

La distinción de Hunt no solamente aportó en términos conceptuales, sino que impulsó a que en el escenario del modelo social la discapacidad empezara a ser comprendida como parte de la sociedad y gracias a la lucha que sostuvo la población se logró el reconocimiento y la incorporación a las reglamentaciones públicas y la vida política.

En 1982 las Naciones Unidas aprobaron el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. En su artículo 21° establece que para lograr los objetivos de igualdad y plena participación “no bastan las medidas de rehabilitación”, sino que se debe asegurar el acceso a la vida familiar, el empleo, la educación, la vivienda, la seguridad social, la participación en grupos sociales y políticos, las actividades religiosas, las relaciones afectivas y sexuales, el acceso a las instalaciones públicas y la libertad de movimiento (p.21).

En el año 1977, y con una fuerte influencia de George Engel, surgió el Modelo Biopsicosocial. Este se deriva de la unión entre el modelo médico y el modelo social, y “ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no exclusivamente como una característica de la persona” (Céspedes, 2005, p. 110). Este modelo logró aproximarse a la idea de integración aunque le fue cuestionado el vacío que dejaba en aspectos ambientales.

Otro de los modelos que surge en el mismo escenario de colectividades que manifiestan su disconformidad, es el Político-Activista. Para éste la discapacidad no se entiende a partir de una condición física o mental, sino en términos del abandono y la falta de garantías, es en gran medida la proyección de una responsabilidad social y política que favorezca a las personas en condición de discapacidad (Padilla, 2010).

El Modelo Ecológico plantea una organización de sistemas que intervienen en la vida de una persona con discapacidad y tienen influencia directa sobre su condición. Establece que existen tres sistemas y que se encuentran comprendidos uno dentro del otro. El primero de los sistemas fue denominado microsistema y “hace referencia a las características propias del individuo como su apariencia física, temperamento, tipo de discapacidad; es el contexto social inmediato como la familia, hogar, grupo de iguales, que afecta directamente a la vida de la persona” (p.112). En un segundo momento aparece el mesosistema que “refleja la comunidad donde vive la persona, su familia, y afecta directamente el funcionamiento del microsistema” (p.112) y finalmente “estos sistemas están dentro del macrosistema que refleja las influencias sociales, políticas y culturales de la sociedad en general” (p.112).

Este modelo plantea la importancia de considerar todos los aspectos que rodean la vida de las personas con discapacidad, y que a partir de ello se comprenderán las necesidades puntuales para generar una integración a la sociedad.

Finalmente se encuentra el Modelo Universal. Éste determina que la discapacidad no corresponde a una condición diferencial, sino a una muestra de la vulnerabilidad en que toda la población mundial se encuentra, es decir que es una de las múltiples estructuras de riesgo que caracteriza a la humanidad, y que al igual que otras condiciones debería entenderse como una característica de los humanos y no con un carácter diferencial.

Diferentes autores han tachado el modelo universal como utópico e ideal, sin embargo, hay quienes consideran que representa el resultado de a dónde ambicionan llegar el resto de modelos (Padilla, 2010).

Hasta aquí hemos realizado un recorrido histórico que ha reflejado cómo la sociedad ha comprendido la discapacidad. Esta trayectoria revela la evolución en las condiciones y el reconocimiento, así como las propuestas teóricas o modelos que han sido concebidos para la conceptualización y la comprensión de la discapacidad en distintos aspectos.

Algunos de los cambios más significativos se concentraron en la incorporación a la vida social y al reconocimiento institucional. Podría decirse que éste último, en términos legales y constitucionales, tuvo una importante transformación. Sin embargo, otros escenarios también fueron el centro de cambios significativos apoyaron la transformación social y el fortalecimiento de la población en condición de discapacidad.

Inclusión Educativa

El contexto educativo no estuvo excluido del proceso histórico-cultural de la discapacidad, todo lo contrario, fue uno de los escenarios más influyentes en la transformación y la reflexión en torno a la misma. Sin embargo, esto no fue siempre así, al igual que los obstáculos sociales que encontraron las personas con discapacidad para reconocerse como sujetos de derecho, participación colectiva y política, en la educación también fueron oprimidos. A pesar de existir una reglamentación y una regulación política inmersa en las Declaraciones de Salamanca, esto no aseguraba que la totalidad de las escuelas asumieran los principios incluyentes, por lo general, entendían la diversidad desde una óptica negativa influenciada por corrientes de educación tradicional que trabajaban para erradicarla.

Fernández Enguita propuso cuatro fases que muestran el curso de la educación para personas en condición de discapacidad.

TABLA I
De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido

	Clase Social	Gr. Cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2. Segregación	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas	Esc. Especiales
3. Integración	Comprehensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E (60)
4. Reestructuración	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

Figura 1. De la exclusión a la inclusión: Un camino compartido.

Fuente: Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulos327/re3270210520.pdf>

La primera etapa muestra el proceso de exclusión educativa para diferentes grupos discriminados. Esta estaba enmarcada en un contexto social empoderado por las burguesías y las clases sociales altas a quienes les correspondía el derecho de la educación. En el caso puntual de la discapacidad se reconocen dos tendencias: el infanticidio y el internamiento. La primera de ellas es la muestra clara de la exclusión total de niños con diferencias físicas visibles, y la segunda, aunque bien poseía una estructura educativa, aislaba completamente a los sujetos del contexto social (Padilla, 2010).

La segregación es la segunda etapa planteada por Fernández, y es la iniciación a la vida educativa de las personas en condición de discapacidad. Aunque la incorporación de esta población se dio a partir de “un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo al mismo las respuestas especiales” (Padilla, 2010, p. 16) lo que se destaca de

esta etapa es el reconocimiento, en término de derechos, para las personas con discapacidad dentro de un modelo de educación formal y no marginal.

El inicio de la educación para población en discapacidad traduce un intento significativo de escolarización, sin embargo, no deja de corresponder a una alternativa segregadora dado que estos procesos pedagógicos se daban en el marco de la “Educación Especial” que apuntaba a la formación en contextos donde solamente había población en condición de discapacidad.

A partir de ese momento se generaron dos grandes reformas que fueron fundamentales para la fundamentación de la educación inclusiva. En primera medida se abordará lo que Fernández ha denominado; las reformas integradoras. A causa de las grandes desigualdades y frente a la presión de movimientos sociales que reclamaban sus derechos, la educación tuvo que generar cambios que finalmente admitieran sujetos con discapacidad en la escuela tradicional (Padilla, 2010).

La primera de las reformas fue denominada la *comprehensividad* y tuvo lugar hacia los años 50. Esta comprendió la eliminación de los mecanismos que respaldaban la negativa para el ingreso de población a la vida escolar. Luego llegó *la educación compensatoria* y la *coeducación* que impulsaron la incorporación de programas diversos para la variada población que ahora asistía a las aulas. Y finalmente la *integración* abrió paso a la admisión de estudiantes con necesidades educativas especiales, que aunque es el primer paso en el reconocimiento de derechos educativos de población en discapacidad, es posteriormente criticada por su naturaleza invariable, lo que quiere decir que nunca hubo una respuesta real a esas “necesidades especiales” sino exclusivamente al derecho de que los sujetos pudiesen asistir a la escuela (Padilla, 2010).

La segunda gran reforma que plantea Fernández es; la reforma inclusiva. Emerge debido a que la educación integradora plantea “problemas que se derivan fundamentalmente del tipo de proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela” (Padilla, 2010, p.17).

Para Fernández las reformas educativas inclusivas se encuentran vigentes, debido a que es un proceso que se ha dilatado dependiendo de los países y las reglamentaciones que puedan apoyar dicha estrategia. Aunque no puede hablarse de un proyecto establecido si existen esfuerzos por tratar de construir “una escuela que responda no solo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a la de todos los alumnos. El reto escolar no se traduce en adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos” (Padilla, 2010, p.18).

La necesidad de comprender la diversidad y de alcanzar los objetivos que la educación inclusiva plantea para el campo de la formación, también provocó el surgimiento de nuevos marcos teóricos y nuevas lecturas acerca de la educación. Aunque existen infinidad de teorías que aportan conocimiento en este campo se tendrán en cuenta algunos de los modelos más significativos para la educación inclusiva.

El modelo social plantea uno de los principios fundamentales de la inclusión al manifestar la responsabilidad y las consecuencias que un modelo de educación puede generar en la sociedad. La inclusión, bajo los principios de este modelo, es un nuevo ámbito de pensamiento que invita a la reflexión de las acciones y las relaciones, como también la oportunidad de reinterpretación de los principios sobre los cuales está cimentada la educación (Padilla, 2010).

El modelo organizacional muestra “una perspectiva amplia que aglutina un número importante y variado de tendencias y enfoques dentro de sí, pero que en todo caso defiende el carácter global e institucional del proceso inclusivo en la escuela” (Padilla, 2010, p. 20). La gran mayoría de propuestas desde la organización inclusiva se originan en la reflexión de que la escuela y la forma en la que se encuentra organizada es la que genera dificultades de aprendizaje, y no al contrario.

Existen tres corrientes muy influyentes dentro de este modelo, el enfoque de *las escuelas adhocráticas*, en donde los aportes de Skrtic han sido fundamentales, donde afirma que “la organización escolar inclusiva es aquella que se articula basándose en las propias necesidades, creando respuestas a la medida de las propias situaciones” (p.21). El enfoque de *las escuelas heterogéneas* que reclamaban “la necesidad de fusión de los sistemas educativos especial y general para garantizar la escolarización integrada de los alumnos” (p.21) y el enfoque de *las escuelas eficaces para todos* “da pautas e indicadores basados en estudios que exploran cómo caminar en esa dirección y cómo construir un proceso de mejora escolar (...) prestan atención al rol de la escuela como organización en la producción o eliminación de dificultades en los alumnos (p.21).

Finalmente se abordará el modelo comunitario que tiene una sólida influencia de la psicología social donde se “destacan la capacidad de autoayuda y desarrollo de las comunidades a través de la creación de redes sociales de apoyo que utilizan los recursos de la propia comunidad han supuesto, al aplicarse al contexto escolar, una nueva forma de entender y concebir los apoyos a la escuela y el uso de los mismos” (p. 22). La propuesta teórica de este modelo invita a la comprensión de algunos de los aspectos determinantes en los que se sustentan sus ideas, y que se dividen en dos grandes sectores.

Para empezar, existe una propuesta clara sobre la necesidad de crear grupos de trabajo y/o apoyo entre los docentes “que suelen consistir en la creación de grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales” (p.22). Por otro lado, está la insistencia en el uso de las redes naturales de apoyo en el aula, que buscan “usar positivamente las diferencias entre los alumnos sin recurrir a ayudas que pueden resultar especialmente agresivas o excluyentes (...) esto supone plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje basados en tutorías entre compañeros” (p.22).

Inclusión Educativa en Colombia

Como se planteó previamente, el desarrollo de programas de inclusión se dió de forma particular en cada uno de los estados. Aunque siguieron una línea semejante no ocurrieron de manera ni en tiempos exactos, y cada una de las experiencias responde a las necesidades características de la población.

La realidad social y económica de Colombia dilata el desafío de la inclusión, dado que una gran cantidad de población vive en condiciones que constantemente vulneran sus derechos, principalmente porque “la reflexión en torno a las políticas públicas y su aporte en la consecución del bienestar social es un tema que compete al contexto del neoliberalismo, porque como modelo en contraposición al Estado de Bienestar, ha reducido las responsabilidades estatales en torno a los asuntos socialmente problemáticos, depositando en la sociedad civil el compromiso de identificar las necesidades sociales” (Mejía, 2012, p.10).

Colombia, desde 1991 se constituyó como un Estado Social de Derecho y adoptó las políticas públicas como mecanismos para facilitar al Estado Colombiano actuar frente a

situaciones que puedan afectar a un número importante de la población, sin embargo utilizar este mecanismo no puede resultar en un proceso de exoneración de la responsabilidad estatal.

La política pública, comprende varios focos de la realidad, entre ellos “el contenido social es vital en la comprensión de las necesidades poblacionales y en la búsqueda de transformaciones” (p.11). Sin embargo las políticas públicas no siempre logran reflejar y responder ante las necesidades de la población, según lo que afirma Hintze (2000):

(...) la creciente preocupación por la temática de las políticas sociales se relaciona con la secuela de pobreza y exclusión, resultado de la crisis socioeconómica y del ajuste estructural que ha marcado la última década y media en la región, que ha generado aún más fuertes niveles de desigualdad social. Por su parte, las políticas sociales hasta ahora implementadas han mostrado una escasa capacidad para resolver estos problemas (p.15).

Lo que demuestra que en la actualidad el país requiere un fortalecimiento de las políticas que apoyan los procesos de inclusión, haciendo que se favorezca el reconocimiento de los derechos civiles y se aumenten las posibilidades de desarrollo y progreso desde los diferentes sectores, para poblaciones vulneradas (Mejía, 2012).

En el marco de la educación Colombiana

“en la década de los noventa los problemas en la institucionalidad del país como los niveles de coordinación bajos y la diferenciación entre las funciones en los diferentes niveles que partían del centralismo administrativo, conllevaron al limitado alcances en el tema educativo. La cobertura universal de la educación primaria aún no se alcanza, máxime la expansión masiva de la educación secundaria avanza y la mejora de la calidad en niveles terciarios (posteriores a los secundarios) tiene lugar en los últimos años” (p.19).

Sin embargo la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) realizó una investigación de las políticas educativas en Colombia, que pretendía evaluar las condiciones en las que se encontraba la educación en el país, debido a su asociación con esta organización. Y estableció que “en las últimas dos décadas, el sistema educativo colombiano ha experimentado una transformación fundamental. El acceso a la educación ha sido una prioridad, con políticas ambiciosas que buscan incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y llevar los servicios educativos a todos los rincones del país” (2016, p. 16).

Según la OCDE (2016) “Colombia tendrá que tomar medidas más contundentes para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de alta calidad” (p. 17) pero esto no quiere decir que no se estén adelantando proyectos para favorecer la educación de todas la población, en especial de aquella menos favorecida, y hacer que sea más asequible.

Partiendo de los esfuerzos que el Estado Colombiano ha impulsado para el progreso de la educación y la disminución de brechas diferenciales, se expondrán algunas de las normativas de inclusión educativa que pretenden favorecer a toda la población vulnerada y entre ellas a las personas en condición de discapacidad.

Podría decirse que las ideas de educación inclusiva en Colombia, se dieron en el marco de la confirmación de las declaraciones de la UNESCO en Tailandia. En el contexto nacional, la demanda de algunos grupos insurgentes y ciertos movimientos estudiantiles para que el Estado garantizara los derechos humanos, resultó con la precisión de temas de educación y aprendizaje en la Constitución de 1991.

En el caso de la educación inclusiva, y a la luz del análisis del discurso normativo se establece la intención de establecer líneas de atención adecuadas para las personas en condición de discapacidad y plantea algunos procesos que permitan responder ante las necesidades educativas de esta población. (Hernández, & Velásquez., 2016).

Sin embargo “el discurso de la Inclusión Educativa, se encuentra estructurado desde lo idealmente esperado, y un tanto desligado de las realidades contextuales y epistémicas contemporáneas. Se plantea el logro de estándares educativos de los grupos que se reconocen como vulnerados, desligados de los intereses personales, de las expectativas de sus cuidadores, así como de las posibilidades del contexto” (p.12).

En gran medida Colombia es un país que trata de alcanzar los objetivos internacionales y globales que hay en torno a la Inclusión Educativa, pero existe poco esfuerzo por plantear un modelo que responda al contexto propio del país. En esto radica una de las dificultades más importantes de la inclusión “en tanto que las políticas nacionales se diseñan buscando articularse a las exigencias de organismos internacionales, dejando de lado las particularidades” (p.15).

Pero no toda la documentación y los recursos teóricos de educación inclusiva están completamente aislados de la realidad contextual que atraviesa el país,

“también se encuentran documentos con el propósito de encaminar y evaluar el proceso de inclusión, como lo son la Guía de Educación Inclusiva y las Estrategias de Apoyo a la Gestión Académica, Administrativa y de la Comunidad con Enfoque Inclusivo (2008), cuyo grupo de investigación está integrado por expertos como la Dra. Libia Vélez Latorre quien ha trabajado constantemente en el establecimiento del proceso de inclusión y la formación de los docentes, así como en el reconocimiento y respeto a la diferencia” (Medina, 2013, p.26).

Lo que evidencia un esfuerzo por evaluar las propuestas educativas que se enfocan en las ideas de inclusión buscando favorecerlas y fortalecerlas. “Dichos instrumentos han fortalecido y dado forma al proceso de inclusión en el país, pretendiendo que se dé fin a la educación especial que se dió desde la década de los 90`s” (p.26)

Los primeros esfuerzos por establecer una educación inclusiva se originaron en el marco de la educación integradora. Las instituciones se organizaron a partir de aulas y espacios diferenciados según las capacidades de los estudiantes, lo que quiere decir que todos los procesos se realizaban de formas distintas y en consecuencia “los alumnos con menor capacidad quedaban aislados y se les estigmatizaba, mientras que los más capaces perdían la oportunidad de establecer relaciones” (Osorio, 2013, p. 140).

Durante muchos años en el país la integración educativa se estableció como corriente orientadora de los procesos institucionales. Sin embargo muchos estudios y la implementación de modelos internacionales, concluyeron que los principios de esta propuesta no aseguraba una total inclusión a la vida educativa, por lo que se inicia un proceso de adaptación a los fundamentos de la educación inclusiva.

Fundamentalmente la educación inclusiva plantea que “la institución debe pensar sobre la escolarización y la enseñanza atendiendo la independencia y las diferencias de los alumnos. En este proceso de escolarización, la institución procura conseguir que todos los estudiantes con NEE participen activamente en comunidad y se involucren en la sociedad” (p.140). Una vez la institución transforme la forma de pensar la educación, se requerirá de procesos que apoyen esos ideales y que tengan un resultado exitoso en la escolarización de todos los estudiantes,

“lo cual se corresponde con adaptaciones curriculares y modificaciones para el desarrollo pedagógico de la escuela y sus actores, igualmente busca emancipar hacia una sociedad menos excluyente, con una cultura práctica y política inclusiva (...) Así, la Educación Inclusiva, como finalidad, es un ideal a alcanzar, y orienta y da sentido a la educación. Pero es de destacar que en las prácticas educativas puede ser reconocida, o no, en tanto sea una vivencia cotidiana en el aula, en el reconocimiento y atención a las diferencias y semejanzas entre todos los alumnos, en el ejercicio cotidiano de los valores” (p.140).

El decreto 1421 del 29 de Agosto de 2017 sobre atención educativa a personas en condición de discapacidad tiene como objetivo establecer “la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p.3) de todas las instituciones educativas en el país. El documento comprende varios segmentos que pretenden una explicación teórica de los elementos que deben considerarse para formalizar un proyecto de inclusión. En él se define la educación inclusiva como:

“un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (MEN, 2017, p.5).

Y se entiende por estudiante en condición de discapacidad:

“persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones” (p. 5).

Además de la sección de definiciones, el documento establece otros apartados que desarrollan los siguientes contenidos: Recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa pertinente y de calidad a la población con discapacidad. Esquema de atención educativa. Y finalmente el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada.

El segundo, *esquemas de atención educativa*, establece todo el material que debe tenerse en cuenta para favorecer las condiciones educativas incluyentes. Por ejemplo establece una oferta educativa para los estudiantes en condición de discapacidad que corresponde “a la ofrecida para todos los estudiantes del país, dentro de la cual tendrán acceso todos los estudiantes con discapacidad, quienes, de igual manera que opera en el sistema general, deberán ser remitidos al establecimiento educativo oficial o contratado más cercano a su lugar de residencia, y al grado acorde a su edad cronológica” (p.10)

Así mismo se refieren dos estrategias centrales como lo son el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) que se trata de “una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes” (p.5) y la PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) es

una “herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción” (p.5-6).

En este fragmento también se tienen en cuenta la formación de los grupo de docentes y establece tres tipos de maestros que deben estar presentes en la institución “docentes de aula, docentes líderes de apoyo y docentes de apoyo pedagógico” (p. 17).

La normativa que propone el Ministerio de Educación Colombiano para guiar las propuestas de educación inclusiva son una apuesta enorme por la consolidación de ésta en el país. Pero en gran medida desconoce la realidad social y económica que existe en el sector educativo del país. Sin embargo en este mismo marco y bajo condiciones que favorezcan la propuesta se encuentran Instituciones como el Colegio Nuevo Gimnasio, que cumple estrictamente cada una de las condiciones reglamentadas en este manifiesto y que mantiene una propuesta de inclusión activa y eficiente. Lo que demuestra que bajo las condiciones adecuadas, y junto con el compromiso y la orientación de organismos Gubernamentales, los proyectos educativos que tienen un impacto social tan grande y positivo, pueden realmente marchar.

Modelo de Inclusión de Canadá

Si bien la normativa Colombiana estableció el decreto 1421, la propuesta del Colegio Nuevo Gimnasio ha funcionado desde hace aproximadamente 12 años, lo que forzó a la institución en la búsqueda de una orientación conceptual y teórica que constituyera la propuesta de educación inclusiva.

El modelo Canadiense se convierte en la matriz que enfoca el ejercicio educativo y por esta razón se hace indispensable desarrollar algunos de las consideraciones fundamentales que reúne este modelo.

La educación inclusiva Canadiense ha sido modelo para otros países y algunas de sus instituciones. A continuación se plantearán los principios que soportan la propuesta y que señalan la importancia por establecer una coherencia entre todas las dimensiones que favorezca un cambio integral y profundo (Moliner, 2008).

La propuesta se divide en niveles o dimensiones que interactúan con otras para potencializar el proyecto. El primer nivel es el social, y como lo expresa Moliner (2008) la idea de una inclusión educativa se apoya en “una justificación social, de carácter humanista, que defiende la idea de que si todos los niños y niñas aprenden juntos en escuelas inclusivas, cambiarán las actitudes frente a la diferencia y ello dará lugar a una sociedad más justa y no discriminatoria, en la que no tengan cabida los procesos de exclusión” (p.4).

El efecto que tiene lo educativo en el marco social es descrito por Gordon Porter, quien ha respaldado diferentes iniciativas nacionales e internacionales sobre educación inclusiva, y afirma que:

“la inclusión educativa favorece la inclusión social, lo cual no quiere decir que sea fácil. Quiero decir que hay muchos estudiantes que no entablan amistades de modo natural en las escuelas. Así pues, se trata de un reto y no hay una solución mágica. Lo que está claro es que la inclusión brinda oportunidades. También está claro, creo yo, tras los 25 años de experiencia en Woodstock, que gradualmente sí que se consigue transformar la sociedad. Tienes chavales jóvenes que crecen con niños discapacitados en sus clases y con sus actitudes... Por ejemplo, ante la pregunta “¿debemos promover la inclusión o no?”, la respuesta es evidente para los jóvenes y no entienden por qué los adultos pueden llegar a plantearse el tema. Han crecido

con algún niño tal vez ciego, tal vez gravemente afectado, o sordo... y comprenden la diversidad de la sociedad mejor que las personas mayores. Por lo tanto, sí, la inclusión brinda oportunidades para una mayor inclusión social y para construir futuros mejores” (p.4).

Pero el actuar inclusivo en la sociedad no puede reducirse únicamente al efecto positivo que tiene la dimensión educativa sobre este, para Moliner (2008), en el marco de la propuesta canadiense, existen varios frentes que deben tenerse en cuenta a la hora de construir propuestas de intervención social.

En primera Moliner plantea lo fundamental y valioso de la Opinión Pública. Pareciera que para el modelo canadiense es indispensable que todos los sujetos de una población conozcan de qué se trata la inclusión, lo que poco a poco irá admitiendo una lógica inclusiva. En palabras de Gordon Porter:

“La gente debe entender que la inclusión es beneficiosa para las comunidades y para la mejora escolar. No puede verse simplemente como un problema de cómo tratar a los niños con discapacidad. La inclusión no consiste en eso, sino en crear escuelas ordinarias que puedan atender a todos nuestros niños. La cuestión clave está en que las escuelas públicas ordinarias de la comunidad, pagadas por los ciudadanos, han rehusado y se han resistido a atender a todos los niños. La cuestión no es el éxito o fracaso de la Educación Especial, esta sólo existe porque las escuelas ordinarias no han cumplido con su obligación básica. En New Brunswick tuvimos un gran liderazgo, encabezado por las instancias políticas superiores, por el primer ministro del momento y por los supervisores y altos funcionarios de la enseñanza. Y hubo distritos escolares que sí que avanzaban, demostrando que la cosa podía funcionar, que la inclusión era una realidad y que no se trataba de una idea radical y loca de la izquierda sino de un enfoque normal orientado a la familia y lleno de sentido común” (Moliner, 2008, p.5).

Luego encontramos lo que serán las políticas sociales, que serán mecanismos de apoyo para la labor del Estado, se busca con éstas principalmente ampliar el alcance de la inclusión y permear otros ejes importantes de la sociedad, como el ámbito laboral y la educación superior, entre otros (Moliner, 2008). Gordon Porter manifiesta que:

“(...) en la mayoría de sociedades, incluida la nuestra de Canadá, a la gente no se le asegura un trabajo. Y eso es, básicamente, lo que la gente hace cuando pasa de la escuela a la sociedad en general. Los jóvenes pasan, o bien a la educación secundaria, o a trabajar. En este sentido, estamos logrando muchos avances. Tenemos agencias que se centran en conseguir que los jóvenes obtengan un trabajo y un puesto en la sociedad, pero no primando el tipo de enfoque de talleres de rehabilitación de minusválidos, sino haciendo más trabajo, mejor trabajo, consiguiendo que un mayor número de estudiantes tengan un empleo cuando dejan la escuela y se encaminan hacia su vida de adultos. También desarrollamos programa en centros universitarios. Canadá tiene muchos ejemplos de universidades que admiten estudiantes con necesidades especiales, discapacidades (incluidas las de tipo intelectual) y que hacen esfuerzos para que estos alumnos formen parte de la comunidad. Pues bien, ¿quiere esto decir que el proceso espera que estos alumnos realicen todo el trabajo propio de una clase universitaria? Sin duda, no, aunque hay maneras de conseguir que esta sea una experiencia realista y positiva tanto para los discapacitados como para los no discapacitados” (p.5).

En un tercer momento se encuentran las asociaciones comunitarias son un apartado pensado para el trabajo multidimensional y el cumplimiento efectivo de los proyectos de la comunidad. Existen varias asociaciones a lo largo del territorio Canadiense, que enfocan su ejercicio al debate acerca de las necesidades concretas sobre inclusión. En estos espacios participan funcionarios, profesionales, padres de familia y algunos otros actores de la sociedad, que a través de redes de apoyo, foros y conferencias trabajan en pro de los asuntos

de inclusión. Por otro lado el Gobierno Canadiense determina doce comisiones de Derechos Humanos que también se encuentran distribuidas por todo el país, “ todas ellas recogen el principio de la inclusión en sus postulados y su objetivo es promover la igualdad, oponerse y denunciar la discriminación, apoyar las leyes sobre derechos humanos y educar en derechos y responsabilidades” (p.7).

El siguiente gran nivel es el que comprende todo lo referente al sistema educativo, esta dimensión está conformada en sí misma por 5 ejes que articulan y dan coherencia a los objetivos de inclusión. Para iniciar se habla sobre el papel de las Políticas Educativas. En todos los principios normativos canadienses se encuentra inmerso el principio de inclusión, que como lo dice el autor “está siempre presente en la políticas globales” (p.8). Según él las políticas educativas están directamente relacionadas con lo que se ha denominado liderazgo político y administrativo. Veremos según Gordon Porter, lo que ésto significa para la educación:

“Pienso que lo que hay que conseguir es que todas las buenas ideas sobre inclusión lleguen a las personas que tienen autoridad en el sistema educativo y a los profesores para lograr aplicaciones prácticas. Esto no es fácil y exige un trabajo duro. Lo que pasó aquí en New Brunswick, donde formé parte del liderazgo educativo, es que adoptamos la idea, la teoría y la filosofía de la inclusión, pero también tuvimos control sobre la organización, de modo que los mismos que pensamos que era una buena idea podíamos regular el sistema y organizar actividades con dinero para respaldarlas. Y eso significa trabajar con supervisores y directores de escuelas, hablar de lo que necesitan hacer, crear nuevos cargos. Por ejemplo, cuando comenzamos, teníamos maestros que trabajaban en clases especiales y maestros de recursos que se pasaban todo el tiempo sacando a los niños de las clases y trabajando con ellos en grupos pequeños. Tomamos esos puestos y creamos una nueva figura a la que

llamamos Maestros de Método y Recursos que eran los responsables de asistir a los profesores fuera cual fuera el niño de su clase que les planteaba un reto” (p.8).

El tema de inversión también es clave para fortalecer la dimensión educativa, y responde directamente a una normatividad que está establecida en una “política de distribución de fondos” (Moliner, 2008) que es general para todas las escuelas del país. Lo que quiere decir que no existe una justificación de inversión en discapacidad, sino que toda la adquisición de material e inversión se estima para todos los estudiantes de una escuela, sin hacer distinción. Durante la entrevista que Moliner (2008) realizó a Gordon Porter él se refirió a este punto:

“Creo que en demasiados casos he visto lugares, incluso zonas ricas aquí en Canadá, en los que se dice: «Sí, vamos a crear educación inclusiva», pero siguen invirtiendo todos los fondos en educación especial, en escuelas tradicionales, escuelas especiales y recursos tradicionales. Y hay que acabar con eso. Aquí en New Brunswick, sobre todo donde estuve trabajando, en Woodstock, lo que hicimos hace veinte años fue básicamente dejar de invertir fondos en la educación especial tradicional para gastar todo el dinero en apoyar la educación inclusiva. Piénsalo un momento. Teniendo en mente tu ciudad, cuando dicen: «De acuerdo, vamos a apoyar la educación inclusiva», ¿realmente tienen un plan para redirigir los fondos de modo que dentro de cinco años todo el dinero se invierta en profesores de apoyo y en escuelas ordinarias? ¿O van a intentar cubrirse las espaldas y seguirán invirtiendo el dinero igual que lo hacen ahora? Así sólo tendrán pequeños parches para apoyar la inclusión. Creo que tiene que cambiar el modo en que se gasta el dinero” (p. 9).

Luego se encuentran los planes de transición, que son estrategias que se establecen en las diferentes instituciones para generar que los sujetos el alumnado que ingresan nuevos puedan adaptarse al espacio.

“Para ello es importante disponer de un modelo oficial consensuado que recoja toda la información necesaria para ese proceso tanto del alumno (información personal del alumno, información médica, psicopedagógica), como sobre la organización de la clase a la que asistía y asistirá (información sobre las dependencias del nuevo centro, maestro/a y compañeros,...), de forma que todo ello se oriente de forma inequívoca hacia la tarea de definir y precisar las ayudas o apoyos que necesita el alumno o alumna en cuestión” (p.9).

La formación sobre inclusión es uno de los puntos claves para desarrollar la propuesta, equivale al pilar sobre el que se sustenta la propuesta. Y sobre ello Gordon Porter afirma lo siguiente:

“La formación de futuros profesores debería centrarse en los conocimientos y habilidades de los alumnos, de manera que puedan acceder a las escuelas públicas y enseñar a todos los estudiantes, atender a la diversidad, tener conocimientos sobre la pedagogía diferenciada, la enseñanza multinivel y el aprendizaje cooperativo, es decir, todo aquello que les dará las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de todo tipo de alumnos con dificultades diferentes en sus clases generales. Así pues, creo que necesitan aprender cosas como la enseñanza multinivel. Pero también necesitan aprender cómo aplicarla en el currículum de matemáticas, cómo aplicarla cuando lleguen a ser profesores de lengua o cuando sean profesores de ciencias. Deberían aprender las técnicas que les permitan enseñar ciencias a niños de todos los diferentes niveles, como la clase sobre las nubes que he comentado antes. Así que el reto para los formadores de maestros es enseñar en todo lo que enseñen que la inclusión y la adaptación a la diversidad ahora forma parte del deber del

profesor. Y se les debe formar para que puedan aplicar todo eso. Así que no tiene que haber una asignatura sobre inclusión; las prácticas inclusivas deberían fundirse con el resto de métodos y asignaturas” (p.10).

Y por último se habla sobre la actitud de los docentes, que aunque por lo general responden de forma dispuesta y activa frente a las dudas de los estudiantes “la cuestión es cómo se genera una actitud positiva del profesorado favorable a la incorporación de alumnos con necesidades especiales en su aula, comprometidos con su plena participación y con la mejora de sus posibilidades. Probablemente sea esta una de las tareas más complejas y difíciles de obtener” (p.11).

El tercer nivel del proyecto comprende lo que el autor ha denominado *El Centro*. En este apartado están explicadas las responsabilidades de los diferentes organismos e instituciones en este proceso de cambio, lo que para muchas de ellas significa la modificación de sus estructuras y sus ideales (Moliner, 2008). En palabras de Gordon Porter:

“El punto de partida fundamental está en que las instituciones ordinarias se conviertan en instituciones inclusivas. No se trata de hacer pequeños ajustes en instituciones especiales para intentar que parezcan actualizadas o que están haciendo lo políticamente correcto. Las escuelas inclusivas son entes naturales, creaciones naturales. Son lo que siempre habían tenido que ser, es decir, hay una comunidad, esa comunidad tiene una escuela, los niños van a la escuela, todos los niños van a esa escuela y ese es el proceso natural, es lo que la educación inclusiva está intentando recuperar” (p.11).

Y aunque el modelo Canadiense desarrolla ideas claves para la organización de estructuras realmente incluyentes al interior de las diferentes instituciones, puntualiza en un contenido esencial para el terreno de la educación, bien dicho por Gordon Porter:

“Debemos recordar el sencillísimo aspecto de que la educación inclusiva la llevan a cabo profesores generales que tienen una formación general. Pues bien, si la única ayuda con que cuentan es la de los profesores de recursos que provienen del sistema aparte, que no tienen experiencia en las escuelas o clases ordinarias, eso presenta desafíos. Lo que simplemente quiero decir es que, para mí, cualquier persona formada adecuadamente puede ser un profesor de recursos. Pero los mejores profesores de recursos son gente que tiene algún tipo de conocimiento especial y que además tienen experiencia laboral en escuelas ordinarias y en clases ordinarias” (p.14).

Finalmente el cuarto nivel establece algunas de las consideraciones que se estiman al interior del aula. Moliner (2008) establece que cuando “hablamos de la construcción de una comunidad en la que todos deben sentirse miembros y donde la participación más que una oportunidad, es un derecho. En este sentido, el profesorado apoyará su acción en dos pilares fundamentales: la promoción de un clima de inclusivo donde todos se sientan acogidos y valorados; y el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes” (p.15).

El primero de estos pilares se basa en los principios que comprenden la diversidad como algo habitual, con esto no quiero decir que deje de ser valorado por el hecho de naturalizarse, pero que se comprenda la diferencia como una forma de singularidad de cada uno de los miembros que engloban el aula. En esa medida el clima del aula se orientara hacia la potencialización de esas singularidades y no a la identificación de estas como posibles diferenciadores de los demás (p.15).

El segundo habla sobre las metodologías de la clase y aunque este asunto no puede constituirse de una sola forma, la autora resalta la labor de una docente a quien tuvo la oportunidad de observar en el marco de investigación del modelo canadiense. Narra que en

el desarrollo de su ejercicio utilizaba “las actividades variadas y funcionales, los planes personalizados mediante los Special Education Plan (ajustes del currículum a las necesidades formativas de un alumno mediante operaciones de acomodación, modificación o individualización), el trabajo cooperativo, la enseñanza multinivel y la tutorización entre iguales” (Moliner, 2008, p.15).

METODOLOGÍA

La Sistematización

Como parte de un proceso de evolución en los métodos tradicionales de investigación social y educativa, surge un nuevo enfoque investigativo denominado sistematización. Según Sergio Martinic ésta “constituye una expresión particular de la búsqueda de modalidades de investigación de la acción social en el marco del cambio de paradigma” (s.f, p.1). que en gran medida responde al distanciamiento de la perspectiva positivista.

La investigación social positivista surge en la historia del pensamiento con el objetivo único de explicar objetivamente la realidad. Esta corriente ha generado durante años fuertes discusiones, principalmente porque se encuentra “centrada en la explicación y en la identificación de las estructuras objetivas que inciden en la acción (...) y que según los críticos, no logran dar cuenta de la naturaleza de los procesos y de los cambios subjetivos que produce una experiencia” (Martinic, s.f, p. 2).

El quiebre epistemológico que ocasionó el surgimiento de nuevos enfoques de investigación, estuvo sin duda enmarcado en la reflexión generada por grandes pensadores. Uno de ellos, y tal vez el más importante, Immanuel Kant estableció que el conocimiento es el único responsable de la construcción de objetos a través de la experiencia, pero que este conocimiento no puede ser comprendido sin la intervención del sujeto (Kant, 1787).

La búsqueda de la objetivación en el marco tradicional del enfoque positivista indica la presunción de la realidad social como un sistema objetivo y distante de los sujetos y su contexto, y que el estudio de la misma responde a la búsqueda por establecer y explicar las variables que constituyen la realidad social de una forma precisa. Esta búsqueda del

enfoque positivista, se apoya en los métodos cuantitativos debido a que reconocen y permiten la indagación de los datos en forma numérica (Martinic, s.f.).

Dentro del marco de discusión, emergen nuevos enfoques investigativos como respuesta a los vacíos epistemológicos, que, para algunos, comprende el Positivismo. Uno de los recursos investigativos que surgieron fue el de la “sistematización”. Éste no solamente resaltaba el valor referencial que el sujeto proporcionaba a la investigación, sino que apoyaba la misma en métodos cualitativos que reafirman la importancia de identificar los factores subjetivos que construyen una realidad compleja, en la que los sujetos y el contexto tienen una fuerte incidencia (Martinic, s.f.).

La sistematización, como enfoque investigativo, responde a la búsqueda y a la estructuración de una nueva práctica metodológica que ha permeado múltiples escenarios, esto último sugiere que la sistematización no solamente permite una comprensión amplia y concreta de un contexto en particular, sino que “su riqueza radica en la diversidad de enfoques que la utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia” (Martinic, s.f, p.1).

Existen múltiples significados y/o definiciones de ésta. Mario Raúl Mejía (2012) educador colombiano afirma que la sistematización:

Es una forma de investigación que intenta romper con esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente (...) y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto, la separación sujeto - objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción de conocimiento le corresponde a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método y una

legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad (p. 16, 17).

Por otro lado, Germán Mariño (2011) define este enfoque investigativo como la construcción de:

Una memoria integral crítica como resultado del diálogo entre los diferentes actores, el cual incorpore elementos analíticos y socio afectivos, buscando la comprensión del proceso y sus resultados, con el fin de contribuir tanto a la producción como a la socialización y devolución de conocimientos y a la cualificación de los trabajos (p. 10).

María Angélica Álvarez (2007) difunde un documento de enfoques investigativos, en el que aterriza la sistematización en el ámbito educativo y plantea algunas conceptualizaciones sobre este enfoque. “La sistematización es una actividad de producción de conocimiento a partir de la reflexión y comprensión de la práctica; cuyo objetivo general es el mejoramiento de la acción” (p.3). Rescata que la sistematización hace parte de un proceso de articulación entre las dimensiones teóricas y prácticas, que inicia con la oportunidad de recobrar la memoria experiencial, orientarla hacia la organización formal de la información para comprender los significados de quienes han participado en la práctica y finalmente representar la experiencia de los distintos actores en un modelo de transformación y progreso (Álvarez, 2007).

Luz Marina Echeverría y Blas Rico (s.f). afirman que la sistematización es “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han

intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y porqué lo han hecho de ese modo” (p.2).

Estas definiciones indican que la sistematización es un enfoque que permite la producción de un nuevo conocimiento a partir de la comprensión, favorece la objetivación de la experiencia comprendiéndola como un elemento de estudio, posibilita la organización de las percepciones y aprueba la interpretación (Echeverría, Rico, s.f).

Todas las definiciones de sistematización tienden a confundirse con procesos de reflexión, para lo que Echeverría y Rico (s,f.) establecieron aquellas características que *no* son propias de la sistematización. Afirmando que, aunque la *narración de experiencias*, en efecto, hace parte útil de la sistematización, no es propia de ésta quedarse en el relato, sino identificar los elementos significativos que se esconden detrás de ésta. Así mismo plantean que la *descripción de procesos* no es lo que el modelo pretende, sino la indagación sobre las interpretaciones que los sujetos poseen en relación a las diferentes realidades. Y finalmente realizar *ejemplificaciones*, debido a que éstas recurren a otros ejercicios y no se orientan a partir de la interpretación de los procesos propios de la práctica.

Para concluir, el desarrollo de la presente investigación se orientará en el marco descriptivo de la sistematización como: un enfoque que permite la reflexión, la organización y la reorientación del conocimiento obtenido a partir de un proceso de indagación sobre las condiciones, las acciones y las representaciones que los sujetos tienen de su contexto. Es una reconstrucción estructurada de una experiencia que pretende dar coherencia a los eventos y retornar un conocimiento.

Fases de la Sistematización

La sistematización comprende una lógica argumentativa y estructurada, que orienta el proceso de investigación. Tiene como objetivo la precisión de la información y su estructuración, y así mismo favorecer la conjugación de procesos teóricos y prácticos.

Se desarrollaron cinco momentos, a la luz del esquema de fases propuesto por La Universidad Distrital y la Secretaría de Educación (s,f.) para la sistematización de prácticas sociales y los objetivos particulares de esta investigación . Con ellos se busca especificar en algunos puntos de referencia para la recolección de la información y la organización de la misma:

1. Definición del Proceso de Sistematización – Estado de la problematización de la sistematización.

A lo largo de este primer momento se plantean los objetos de comprensión de la experiencia y la práctica que será objeto de sistematización, quienes serán los sujetos con quienes se trabajará, las motivaciones pedagógicas, los objetivos que orientará el proceso y el problema y/o cuestión a observar.

2. Comprensión Contextual - Problematización de la sistematización en relación con el contexto institucional.

Identificar las características institucionales que permitan orientar la resolución del problema y los objetivos. Analizar los contenidos del PEI pueden aportar al proceso de

comprensión, indagar sobre la percepción de los diferentes sujetos involucrados que permita comprender necesidades, intereses y demandas.

3. *Comprensión Conceptual – Marco conceptual de comprensión de la sistematización.*

Se adoptará una perspectiva teórica que oriente el objeto de sistematización, coherente con el contexto educativo y los lineamientos pedagógicos institucionales. Se deben tener en cuenta los aspectos del modelo pedagógico que nutren la sistematización, así mismo, herramientas que promueven la solución de interrogantes, igualmente indagar sobre estrategias de aprendizaje.

4. *Definición de Metodología – Metodología del proceso de sistematización.*

Se define el enfoque que se va a utilizar, los recursos e instrumentos de recolección de información.

5. *Resultados y Conclusiones del proceso de sistematización.*

Luego de que sean aplicados los instrumentos elegidos para la recolección de información, esta será organizada y analizada a la luz de los objetivos que se plantearon de sistematización.

Entrevista Semi-Estructurada

En la investigación cualitativa existen diferentes técnicas de colecta de datos, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes por lo que la entrevista es una valiosa técnica que se estudiará en este análisis (Vargas, 2011, p.2).

Fontana y Frey (2005) manifestaron la importancia de la entrevista, más que cualquier otra técnica, en la recolección de datos relacionados con investigación social debido a que permite el acceso a información precisa, recibida directamente de los actores inmersos en el contexto y no relativa a observaciones influenciadas por el investigador.

Por otro lado, Fernández (s.f.) definió la entrevista cualitativa como “un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados” (p.15).

La entrevista cualitativa es utilizada en múltiples enfoques investigativos, y por ello ha sido materia de modificaciones y nuevos planteamientos que han permitido el crecimiento de esta técnica. Estas variaciones responden puntualmente a las necesidades particulares que tiene cada investigación y a los objetivos que se tienen de la misma.

Existen tres tipos de entrevista: estructurada, semiestructurada y grupal. Sin embargo, para el desarrollo de esta investigación se utilizará la entrevista semiestructurada como herramienta de recolección de información debido a que no tiene un esquema estricto y riguroso de preguntas, en la mayoría de los casos existe como apoyo para el investigador,

pero no como un mecanismo inflexible. Las preguntas que se realizan son de carácter abierto, lo que facilita la comunicación entre el investigador y el entrevistado, y en los casos necesarios, la ampliación del diálogo (Vargas, 2011, p.127).

Población Participante

Se seleccionaron 25 sujetos y se dividieron en cinco grupos dependiendo de la función o el papel que desempeñan en la Institución. A partir de ello se organizaron y distribuyeron de la siguiente manera: directivos (3 sujetos), docentes (10 sujetos), estudiantes regulares (6 sujetos), estudiantes con capacidades diferenciales (4 sujetos) y familias (2 sujetos).

Descripción del Procedimiento

El desarrollo de la presente investigación tendrá como trayectoria los siguientes momentos:

1. Planteamiento de la pregunta de investigación.
2. Establecimiento del objetivo general y los objetivos específicos.
3. La manifestación de las justificaciones investigativas.
4. El desarrollo del marco teórico.
5. La construcción del instrumento (Entrevista Semiestructurada).
6. La elaboración y firma de los consentimientos informados.
7. La aplicación y la recolección de información (a través de grabaciones de video).
8. El análisis de la información a la luz de las categorías establecidas.
9. La devolución de resultados a través de un producto audiovisual.

CATEGORIAS DE ANALISIS E INSTRUMENTO

Categorías de Análisis

- *Origen y Desarrollo:*

Comprende los eventos que señalan el surgimiento de la propuesta y su proceso dentro de la Institución.

- *Referentes Teóricos:*

Comprende el soporte teórico que orienta la propuesta. Lo cual incluye ideas que soportan esta práctica pedagógica con relación al conocimiento y a la discapacidad.

- *Estrategias:*

Representa el conjunto de procedimientos que se plantean y se ejecutan, desde los diferentes campos de acción institucional, que permiten la adaptación de los niños a la vida escolar.

- *Vivencias y Percepciones:*

Son el conjunto de experiencias, percepciones y representaciones que los diferentes actores tienen de la realidad Institucional.

- *Evaluación:*

Agrupar los retos y las limitaciones que, según las reflexiones individuales, se han originado en el marco de la propuesta de inclusión institucional.

Instrumento

Tabla 1
Categorías de Análisis, Población y Preguntas

CATEGORIAS	POBLACIÓN	PREGUNTAS
Origen y Desarrollo	Directivas y Docentes	<p>¿Cuéntame cómo surge el proyecto de inclusión?</p> <p>¿Qué adecuaciones se realizaron al inicio de la propuesta?</p> <p>¿Qué momentos o etapas ha tenido el proyecto?</p>
Enfoque Teórico	Directivas	<p>¿En cuáles principios (<i>pedagógicos, ideas sobre discapacidad o sobre aprendizaje</i>) se basan las intervenciones educativas que hacen ustedes dentro del proyecto de inclusión?</p> <p>¿Hay alguna teoría en particular que soporte el ejercicio educativo del proyecto de inclusión?</p> <p>¿De acuerdo con el proyecto qué aspectos se tienen en cuenta al momento de seleccionar el personal?</p> <p>¿Cómo es el proceso de admisión para el</p>

		ingreso de estudiantes al colegio?
Estrategias	Directivas y Docentes	<p>¿Cuéntame cómo fue tu ingreso a la institución?</p> <p>¿Qué estrategias ha implementado el colegio? Y ¿Qué se busca con ellas?</p> <p>¿Quiénes son responsables de la implementación?</p> <p>¿Qué efectos han tenido estas estrategias en los estudiantes?</p>
Vivencias y Percepciones	Toda la Población	<p>¿Cómo ha sido tu experiencia con el proyecto de inclusión?</p> <p>Desde tu experiencia, ¿qué piensas sobre el proyecto?</p>
Evaluación	Toda la Población	<p>¿Qué es para ti lo más positivo del proyecto de inclusión?</p> <p>Si considera que tiene alguna limitación ¿Qué recomendaría usted que se ajustara?</p>

HALLAZGOS

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos de este estudio; se organiza a partir de las categorías previamente definidas para reconstruir la experiencia. Para la escritura se retoma el formato textual propio de la sistematización, en el que se van tejiendo los datos obtenidos producto de las observaciones, análisis documental, registros en video de experiencias significativas de los diferentes actores y entrevistas que recogen diversos testimonios de los diferentes integrantes. El resultado final de este estudio es un texto narrativo y la producción de un video en que se socializa la experiencia, que recoge evidencias del ejercicio del Colegio Nuevo Gimnasio en su propuesta de inclusión.

Este relato se estructura a partir de las categorías propuestas, estas son: origen y desarrollo, marco teórico, estrategias, vivencias y percepciones, y evaluación.

Origen y Desarrollo

Cambios estructurales para acercarnos a la inclusión.

Iniciamos con la categoría de *Origen y Desarrollo* que precisa los eventos que señalan el surgimiento de la propuesta y su despliegue dentro de la Institución.

La inclusión en el Colegio Nuevo Gimnasio se remite a su fundación en el año 1940. Durante esta época en el país existía una fuerte herencia del patriarcado que aún no reconocía el papel de la mujer y su ejercicio en muchas dimensiones de la realidad. En este marco contextual su fundadora “Doña Celia Duque Jaramillo, comprometida con el propósito de lograr cambios provechosos en la sociedad bogotana (...) y con la certeza de que la única vía hacia el reconocimiento de la mujer era la educación, concretó en la

práctica desde entonces el concepto de Inclusión, en términos de inclusión activa y productiva de la mujer en el contexto” (Colegio Nuevo Gimnasio [CNG], (s.f.) p. 1).

Con el andar del tiempo la labor de inclusión del Colegio Nuevo Gimnasio no se detuvo, fue entonces cuando a partir del año 2005 se abren las puertas de la institución a estudiantes en condición de discapacidad. La intención de concretar un ejercicio incluyente se origina a partir del reconocimiento previo de algunos casos de estudiantes con fracasos escolares reiterativos. Es en ese momento, cuando la dirección de la institución junto con el grupo de psicología inicia un proceso de indagación y asesoría que les permita entender y proceder frente al estado académico de las estudiantes, que se hallan dos casos diagnosticados de síndrome de down¹ y déficit cognitivo².

El escenario plantea un desafío para la institución, que, para entonces, emprende una búsqueda de información y de orientación que le permita responder con éxito a los procesos educativos de las estudiantes en condición de discapacidad que estaban presentes en el contexto académico, y además recibir inicialmente, a una estudiante en el grado Kinder 1 con síndrome de down. Esto en el marco de las Declaraciones de Salamanca y las resoluciones vigentes en Colombia que establecían a través de

la Resolución número 2565 del 24 de octubre de 2003, (...) parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con discapacidad y a nivel internacional la Conferencia Mundial de Salamanca, de 1994, acerca de las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que recogió por primera vez la idea de Educación Inclusiva y

¹La CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades) establece que el Síndrome de Down es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 (o una parte del mismo), en vez de los dos habituales (trisomía del par 21), caracterizado por la presencia de un grado variable de retraso mental y unos rasgos físicos peculiares que le dan un aspecto reconocible.

² Es el funcionamiento intelectual que se encuentra por debajo del promedio estimado por el CI, y presenta también dificultades para la adaptación. Está determinado por niveles (leve, medio, grave y profundo).

que en sus declaraciones finales contempla la inclusión como principio y política educativa (CNG, (s.f.) p.1).

En principio el colegio adoptó la integración como estrategia que le permitiera “empezar a hacer efectivos los derechos a educarse de las personas con discapacidad” (p.2). En esta etapa las estudiantes que tenían alguna condición estaban presentes en la institución, pero realizaban trabajos diferentes a los del resto de las estudiantes, y de igual forma compartían pocos espacios con el grupo. Las directivas de la institución en cabeza de su directora, Luz Stella Uricoechea³, iniciaron una exploración conceptual que les permitiera encontrar la mirada inclusiva que esperaban de la educación, dado que la práctica de integración resultaba siendo en sí misma excluyente, debido a que las estudiantes no se encontraban presentes en la totalidad de las actividades que se desarrollaban en el aula, y en caso de estarlo, realizaban trabajos diferentes que no tenían que ver con el curso de la clase.

Para entonces, cuenta su directora, consultaron la propuesta de varios modelos a través de una búsqueda documental, entre éstas que encontraron la propuesta de inclusión canadiense, que respondía a muchos de los principios y orientaciones educativas que se esperaban para la Institución. Luz Stella, junto con la psicóloga general de la institución, Ligia Torres⁴, se dirigieron a New Brunswick - Canadá, donde pretendían conocer de cerca la propuesta del gobierno y las estrategias que se utilizaban en el campo de la educación. Se encontraron con un modelo que podrían adaptar al contexto colombiano y a las condiciones particulares de la Institución.

³ PhD en Educación, Magíster en educación (Lectura y Escritura), Investigadora en Diseño y Evaluación Curricular y del Aprendizaje; actualmente es directora del Colegio Nuevo Gimnasio – Bogotá.

⁴ Psicóloga clínica de la Pontificia Universidad Javeriana, máster en educación y en discapacidad; actualmente es psicóloga general del Colegio Nuevo Gimnasio – Bogotá.

Un salto de la integración a la inclusión educativa.

El resultado de la visita a Canadá y el soporte teórico que orientaba la propuesta de inclusión en ese país, dio paso a que la institución dejara de hacer procesos de integración de personas en condición de discapacidad, para formalizar una propuesta de inclusión educativa que enmarcaría la propuesta pedagógica de la institución. CITA

Con esto se realizaron cambios a nivel general que permitieron que todos los estudiantes pudieran acceder a la institución, como también, el esfuerzo por fortalecer el quehacer educativo para asegurar que los procesos de formación efectivamente se ejecutaran.

Sin embargo, el aporte del modelo de inclusión canadiense no concluyó en el aporte conceptual y el enriquecimiento de la observación práctica del mismo. Como narran algunos de los sujetos se logró un vínculo entre Gordon Porter⁵, mentor del proyecto de inclusión de New Brunswick - Canadá, y el Colegio Nuevo Gimnasio. Una vez la visita a Canadá terminó, y se retomaron las tareas de transición de la integración a la inclusión, el Colegio Nuevo Gimnasio

declara su plena convicción y total compromiso con su misión institucional (...) que busca se refleje en comportamientos que propendan por el bienestar propio y el de las demás personas, con la seguridad de que tal construcción es necesaria, en un contexto mundial y

⁵ Maestro y líder canadiense, quien ha desarrollado activamente la inclusión en la educación, por medio de la promoción de los derechos de las personas con discapacidad en el territorio canadiense, por más de tres décadas. Ha trabajado en proyectos de inclusión educativa con la UNESCO, la UNICEF, la OECD, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Por otra parte, es considerado una autoridad mundial en inclusión educativa y ha conducido programas estatales. Desde 1990 ha sido conferencista, entrenador y consultor en más de 35 países, como Argentina, España, Perú, Colombia, Panamá y Etiopía, entre otros. En Bogotá es asesor del Programa de Inclusión del Colegio Nuevo Gimnasio. El Dr. Porter ha trabajado también como voluntario, por más de 35 años, en los derechos de discapacitados. Además, fue presidente de la Asociación Canadiense para la Convivencia y de Inclusión Interamericana (Colegio Nuevo Gimnasio, s.f.).

nacional donde priman los intereses individuales e inmediatistas. En dicho panorama el Colegio abre sus puertas a niños y niñas en condición de discapacidad, proveyéndoles una experiencia escolar sin marginamiento, ni excepción y por tanto, en todo sentido, gratificante (p.3).

Y a partir de ese momento se inician los procesos de inclusión de género y de estudiantes en condición de discapacidad a la institución.

Esto significó para el colegio que muchas de las familias activas tomaran la decisión de retirar a sus hijos en rechazo a la decisión de transformarse en una institución con un modelo de inclusión educativa. Así mismo, el grupo de docentes y en general el colectivo institucional, manifestó su temor y su necesidad formativa para asumir la determinación.

La convicción y la voluntad, base para una verdadera inclusión.

Para este momento la institución inicia un periodo de formación docente de la mano de otras instituciones, centros especializados y el acompañamiento constante de Gordon Porter.

En el aspecto académico y pedagógico, la Dirección y la Coordinación académica han promovido en los maestros la convicción de considerar a todos los estudiantes, presenten discapacidad o no, como merecedores de ajustes en los planes de estudio, de acuerdo con sus fortalezas y sus debilidades. En este sentido, se considera que el elemento base para la puesta en marcha de un Programa de Inclusión real, es el factor humano, la voluntad y la convicción de las personas (p.3).

Gran parte de la propuesta de inclusión depende del convencimiento que cada uno de los docentes tenga sobre sus capacidades para enseñar. Los modelos tradicionales manifiestan fuertemente las diferencias entre los docentes regulares y los profesionales en educación especial o discapacidad, a la luz de la propuesta teórica de Gordon Porter, y de la experiencia del Colegio Nuevo Gimnasio se puede observar un esfuerzo por suprimir las barreras que impide pensar que un docente regular es también capaz de formar, dentro de su aula, estudiantes en condición de discapacidad, como dice la psicóloga general del colegio,

Pensamos en un maestro integral, un maestro dispuesto a moverse, no un maestro estático.

Por descontado se da que debe tener un bagaje académico (...) pero sobre todo buscamos un ser humano capaz de empatía, capaz de preocuparse humanamente por sus estudiantes, de no pensar en ellos como un recipiente en el que ponen su conocimiento (...) sino de un ser humano capaz de caminar juntos con sus estudiantes sin hacer ningún tipo de exclusión.

Construyendo nuestro propio modelo.

Es entonces hacia el año 2014, luego de abundantes esfuerzos, múltiples adecuaciones de la planta física y modificaciones al modelo institucional, el Colegio Nuevo Gimnasio se desprende de la asesoría y guía de las entidades externas y de la orientación de Gordon Porter. Implanta las modificaciones que considera necesarias para adaptar el modelo al contexto colombiano y continúa su camino ahora como ejemplo y modelo para otras instituciones en el país.

En conclusión, el recorrido del Colegio Nuevo Gimnasio se puede dividir en tres etapas fundamentales para la formalización de la propuesta de inclusión. La primera de ellas denominada Sensibilización que se desarrolló entre el año 2002 y 2005 en donde

la idea de recibir a un niño con discapacidad en un aula de clase regular, produjo en los maestros sentimientos de toda índole (...) lo cual fue abordado mediante el diálogo frecuente un ambiente de confianza y soporte desde la Dirección, Coordinación académica y psicología. Además, se dio capacitación teórica y estratégica a la comunidad educativa, al inicio sobre el síndrome de down, y conforme ingresaban estudiantes, se daban herramientas de acuerdo con el reto que cada caso constituía. En la actualidad las personas que ingresan nuevas al Colegio tienen la misma oportunidad de ser sensibilizadas y formadas de la manera descrita” (p. 7).

La segunda, comprende un periodo de tiempo entre el año 2005 - 2007 y que contiene lo referente a las estrategias de integración, que inicialmente acogió el programa donde se

originó la base para lo que hoy se conoce seguimiento integral, un espacio de reunión por niveles, en donde participan los Directores de Grupo, la Coordinación Académica, profesores de las asignaturas básicas, psicología y Dirección. En dicho espacio se analizan aspectos académicos, socio afectivos y comportamentales de cada estudiante (...) generando alternativas que orienten su manejo de forma adecuada y unificada. (...) En esta fase es donde se da el cambio conceptual y práctico, diseñando currículos alternos al currículo regular, para cada niña integrada, lo cual tenía como inadecuado la situación de exclusión concomitante. (p.7).

La tercera etapa comprende la Inclusión Escolar entre los años 2007 y 2012 muestra que:

el uso de material diferente en las clases, la aplicación de evaluaciones que nada tenían que ver con las del grupo y la utilización de planes de estudio de cursos inferiores, producía un

impacto negativo en las niñas y en su familia; la tarea era entonces llevar a los maestros a la convicción de que es posible abordar los mismos planes de estudio y utilizar materiales, actividades y evaluaciones relacionadas con las que trabaja el grupo, adecuando los niveles de logro y de complejidad, de acuerdo con las habilidades, los estilos cognitivos y de lenguaje de las estudiantes para así fomentar un pensamiento inclusivo que respete la diferencia, pero que no margine (p.7).

En la actualidad y desde el año 2012, el Colegio Nuevo Gimnasio tiene un programa de inclusión constituido en el que todos los estudiantes forman parte de la vida académica. En cada grado hay aproximadamente dos estudiantes en condición de discapacidad respetando “la proporción natural y es lo que corresponde a la naturaleza, es decir la naturaleza determina que el 10% de la población del mundo tiene alguna discapacidad, y la idea es que haya una proporción entre el mundo, y las aulas del colegio”

Todos los estudiantes sin ninguna excepción participan de la totalidad de las actividades que se realizan en el colegio. Se hacen modificaciones en los objetivos generales de las planeaciones y no a los currículos académicos, con el fin de que las metas a alcanzar estén acordes a las capacidades individuales de los niños que así lo requieran, pero que los conceptos que se desarrollan sean los mismos que el resto del curso ve.

Referentes Teóricos que orientan la propuesta de Inclusión

Siguiendo con este razonamiento se desplegarán, a continuación, las concepciones que comprenden el soporte teórico que orienta la propuesta, encuadrada en la categoría denominada *Referentes Teóricos*.

El modelo de inclusión de Canadá fue determinante en el proceso de constitución de una propuesta educativa incluyente en el Colegio Nuevo Gimnasio, algunas de las figuras de la institución señalan que la formación “empezó con la escuela de Canadá, Gordon Porter quien es el director de educación inclusiva de Canadá ha sido nuestro mentor, nuestro amigo. Con el empezamos a formalizar el programa, a aprender, a ir al país”.

Gordon Porter como director de inclusión educativa en Canadá, junto con el Center of Inclusive Futures (CIF) en cabeza de David Towell, realizaron una publicación que tiene como objetivo exhibir algunas de las transformaciones claves para favorecer un sistema educativo incluyente. La publicación se titula *Promoviendo la Educación Inclusiva: claves para el cambio transformacional en los sistemas educativos*.

En esta propuesta teórica, Gordon Porter y el CIF, establecen un listado de aspectos claves y estratégicos para el desarrollo de la propuesta en el sistema educativo de Canadá y se organizan de la siguiente manera: educar para la vida, promover la inclusión, fomentar el liderazgo transformacional, establecer alianzas, invertir en la igualdad, derribar las barreras de participación, fortalecer la pedagogía inclusiva, priorizar el desarrollo profesional, aprender de la experiencia y planear el camino hacia la inclusión. A continuación, se identificarán los aspectos que el Colegio Nuevo Gimnasio recoge en su ejercicio práctico y teórico, basados en listado anterior:

Educación para la vida consiste “ofrece una concepción más integral y empoderada de la educación, con miras a” (Porter & Towell. (s.f.), p.7) un desarrollo de las habilidades, los talentos, la dignidad, la autoestima, las dimensiones sociales y por supuesto, el respeto a la diversidad y a la oportunidad de participación efectiva. El Colegio Nuevo Gimnasio, ofrece a todos sus estudiantes la oportunidad de participar en la totalidad de las dimensiones que rodean el contexto educativo, y no enfoca su ejercicio de formación únicamente en el campo conceptual. Para esto ofrece a sus estudiantes otro tipo de escenarios que permiten la participación “a través de estrategias (...) que adapten el aprendizaje a cada estudiante, involucrando su corazón y sus manos, además de su mente, fomentando la creatividad y promoviendo el trabajo cooperativo” (p7) como lo son las obras de teatro, las olimpiadas institucionales y los seminarios de artes, entre otros



Figura 2. Juliana García estudiante de grado 10° en actividades de arte.



Figura 3. Actividad de crear sombreros, grupo GAP



Figura 4. Muestra artística de grupo de baile.

En palabras de sus autores, *Promover la inclusión* es “el segundo componente de esta visión, se enfoca en cómo todos los estudiantes pueden beneficiarse. En pocas palabras, la educación inclusiva significa que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad y otras necesidades especiales, son educados en aulas regulares con sus compañeros de la misma edad en escuelas comunitarias” (p.8).

El Colegio Nuevo Gimnasio refleja este fondo reflexivo en el sentido en que piensa la educación como un derecho fundamental que no hace distinciones de ningún tipo. Lo que garantiza el ingreso de estudiantes con alguna condición de discapacidad, y sin ella, a las aulas de clase. Igualmente, impulsa estrategias que reconocen las necesidades individuales y la forma precisa de responder a ellas. Sin dejar de lado el esfuerzo por promover el compromiso docente del que depende, en gran medida, el éxito académico y el acompañamiento adecuado de niños y jóvenes. El Grupo de Apoyo Pedagógico (GAP) y Dynatos son algunas de las estrategias a gran escala, pero a modo particular cada uno de los docentes impulsa, otras diferentes, con el fin de garantizar su formación y su participación en el aula.

La propuesta de Porter y Towell (s.f.) precisa que el tercer principio es *Fomentar el liderazgo transformacional*. Este “requiere una inversión significativa en el desarrollo de liderazgo transformacional, no sólo entre los responsables de las políticas educativas y el personal profesional, sino también entre los padres de familia y los estudiantes” (p.8). El Colegio Nuevo Gimnasio, se ha comprometido con la inclusión desde el principio de su propuesta, favoreciendo espacios de formación docente que permitan un crecimiento profesional y personal de su comunidad. Igualmente, el apoyo a familias a través de conferencias de entidades especializadas.

Todo esto ha buscado empoderar a la comunidad educativa y fomentar una filosofía incluyente, que no solamente tendrá un efecto positivo dentro de la escala educativa del colegio, sino que se proyecta en una proporción mayor al generar un cambio en parte de la sociedad colombiana.

No puede negarse que el Colegio Nuevo Gimnasio es líder en el país de las propuestas de inclusión educativa, que ya no solamente contribuyen a la institución, sino que a partir de los *Congresos Internacionales de Inclusión Educativa* que desde hace cuatro promueve y elabora el colegio, se han beneficiado muchas otras instituciones académicas del país, familias, docentes y estudiantes en relación al tema.



Figura 5. Publicidad IV Congreso Internacional de Educación Inclusiva, del Colegio Nuevo Gimnasio.
Recuperado de: <https://www.colegionuevogimnasio.edu.co/single-post/2017/02/28/De1-23-al-25-de-marzo--IV-Congreso-Internacional-de-Educaci%C3%B3n-Inclusiva>



Figura 6. Congreso Internacional de Educación Inclusiva del Colegio Nuevo Gimnasio.



Figura 6. Ligia Torres, psicóloga general del Colegio Nuevo Gimnasio y Gordon Porter, Cabeza de la propuesta de inclusión educativa de Canadá.

Todo este despliegue, que no solamente se refleja con el esfuerzo de traer personalmente a Gordon Porter para exponer su propuesta educativa, promueve un espacio de construcción de conocimiento que sirva para reflexionar sobre las necesidades puntuales y cimentar una respuesta.

Para los autores, *Establecer alianzas* es fundamental para el avance de los proyectos, porque “más allá del liderazgo profesional, necesitamos reconocer que las escuelas son una parte vital de la comunidad y que mejorar la educación implica trabajar en alianza con los estudiantes y sus familias” (p.9). El esfuerzo del Colegio Nuevo Gimnasio por forjar una propuesta educativa compleja, que implica atender a población diversa, se manifiesta a través del reconocimiento de todos los actores que intervienen en la misma, y del aporte que cada uno de ellos puede hacer para mejorar.

Invertir en la igualdad es una dimensión que los autores orientan hacia la responsabilidad gubernamental que hay detrás de las propuestas educativas de mayor escala. Si bien plantean que para “lograr cambios importantes requiere que los gobiernos

inviertan recursos en el desarrollo del sistema educativo y velen porque los conocimientos especializados se vuelquen a apoyar las escuelas regulares” (p.9) podría decirse que para el caso del Colegio Nuevo Gimnasio no aplicaría, debido a su naturaleza privada. Pero sí es importante resaltar que para este tipo de instituciones los autores expresan que es “necesario legislar para asegurar que las escuelas del sector privado asuman su responsabilidad de prevenir la discriminación por razones de discapacidad” (p.9), que en el caso de Colombia está establecido a partir de las declaraciones de la UNESCO y el decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional.

En sexto lugar se encuentra el *Hacer frente a las barreras a la participación*. En este apartado se tienen en cuenta todas las adecuaciones físicas que deben realizarse para que no sean éstas quienes frenen a los estudiantes, es decir que “reducir estas barreras es una tarea importante de las políticas y la práctica en todos los niveles, para lograr así que ningún estudiante esté en desventaja” (p.10). Desde la experiencia del Colegio Nuevo Gimnasio puede reflejarse en la voz de la psicóloga, cuando advierte que “esta es una escuela dispuesta a moverse, a adaptarse, para dar respuesta a sus necesidades”.

Luego está la importancia por *Fortalecer la pedagogía inclusiva*, donde se localizan todas las propuestas, estrategias y metodologías que aseguren la participación de todos los estudiantes. No existe una sola manera de orientar la pedagogía inclusiva, existen infinidad de recursos que sirven para apoyarla, sin embargo, los autores nombran algunas, entre ellas, “personalizar los planes de aprendizaje para establecer metas alcanzables y evaluar el progreso para alentar a todos los estudiantes” (p.10) y “asegurar que todos los estudiantes tengan apoyo de sus compañeros” (p.10).

La primera de ellas, contrastando con la experiencia del Colegio Nuevo Gimnasio, se refleja en la modificación de los objetivos generales que se plantean para cada una de las

áreas de conocimiento. Esto permite entonces que las asignaturas desarrollen las mismas temáticas para todos los estudiantes pero que estos propósitos estén guiados a las necesidades y habilidades específicas de cada uno. La segunda se contempla en las estrategias de trabajo de grupos, que en la mayoría de las aulas se implementa, lo que promueve el aprendizaje cooperativo.

Para los autores *Priorizar el desarrollo Profesional* está dentro de esta recopilación y se trata de “que el cambio transformacional depende en gran medida de elevar las expectativas de los maestros y otros, y de desarrollar las capacidades para demostrar nuevas formas de pensar y trabajar en todo el sistema educativo” (p.11). Esto se puede ver en la reflexión que hacen los actores inmersos en la propuesta educativa del Colegio Nuevo Gimnasio, cuando la Coordinadora del GAP advierte que “la idea es formar a los docentes, empoderarlos, que se den cuenta de que ellos sí pueden”.

En noveno lugar los autores introdujeron la tesis de *Aprender de la experiencia*, en donde se define que la transformación educativa no solamente depende del liderazgo y la formación profesional, sino también del “(...) aprendizaje transversal del sistema como un todo (...) de modo que las políticas respondan a la experiencia en el aula y viceversa, y la innovación en un área guíe innovaciones en otras” (p.11). El testimonio de algunos sujetos de la comunidad del Colegio Nuevo Gimnasio advierte que la implementación de una propuesta no se traduce exclusivamente en términos de la composición de un documento institucional que lo respalde, no por ello esa elaboración es menos valiosa, pero sustancialmente la experiencia es quien puede aportar en mayor medida a mejorar.

Para finalizar, los autores plantean el *Trazar el camino hacia la inclusión* que plantea que una vez todo el resto de puntos hayan sido implementados para formalizar una propuesta de inclusión, se deben iniciar acciones que permitan ampliar los alcances de esa propuesta a través de la ampliación y el fortalecimiento de alianzas, invertir en capacitación y apoyo para la comunidad y favorecer el trabajo multidisciplinar para responder a las necesidades educativas, entre otros (Gordon & Towell, s.f.). El Colegio Nuevo Gimnasio, como lo dice su directora “creemos que en este momento hemos logrado unas alianzas estratégicas con Universidades, que en sus prácticas con estudiantes de últimos semestres los ubican en el Colegio, y nosotros siempre pedimos que sean estudiantes que puedan apoyar el programa de inclusión”



Figura 7. Grupo de practicantes, Pontificia Universidad Javeriana, Personal de GAP y representantes del proyecto Best Boddies.

Todo esto refleja cómo el modelo de inclusión de Gordon Porter ha sido asumido desde el ejercicio educativo del Colegio Nuevo Gimnasio y demuestra el progreso, en

términos de una propuesta de inclusión educativa, que la institución ha tenido para que en la actualidad sea ésta el fundamento de su filosofía de formación.

Estrategias para Favorecer la Adaptación a la Vida Escolar

La categoría estrategias se refiere al conjunto de procedimientos que se plantean y se ejecutan, desde los diferentes campos de acción institucional, que permiten la adaptación de los niños a la vida escolar. Una recopilación de las estrategias evidencia que se han implementado tres grandes estrategias para el logro de las metas previstas. Un acercamiento a éstas desde las diferentes voces se presenta a continuación:

Centro de Atención Escolar y Familiar: DYNATOS.

En primer momento Colegio Nuevo Gimnasio implementó este centro; Dynatos es una palabra griega que significa poder, fe, fuerza, movimiento y avance.. Antes que existir Dynatos, el colegio se encontraba en el proceso de orientación de la propuesta de inclusión y como parte de sus hallazgos encontraron que “las estudiantes venían de tratamientos e intervenciones que no eran de calidad en algunos casos, en otros se vio que eran adecuados, pero aislados y ensimismados, que no consideraban el contexto escolar” (Colegio Nuevo Gimnasio [CNG], (s.f.) p. 3).

Ante la necesidad de la institución por fortalecer su proceso a través del apoyo de todas las dimensiones (familia, terapeutas y colegio) y se decide en el año 2008

reunir un equipo interdisciplinario en un solo lugar, y ese lugar sería el propio campus del Colegio. (...) El Centro tendría unas salas de consulta para cada uno de los especialistas. Se

vinculó como personal adscrito a un equipo interdisciplinario (...). Así se reunió en un solo lugar, un espacio tanto físico como emocional, a un equipo de especialistas en Terapia Física, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, Psicología Clínica y Educación Especial (p.4).

El Centro funciona desde entonces en el campus del colegio y pretende favorecer en tiempo y costos a las familias de los niños que requieren este tipo de acompañamientos, como también fortalecer la propuesta de inclusión del colegio y orientar las intervenciones desde las diferentes partes.

Grupo de Apoyo Pedagógico (GAP).

En segundo lugar, hablaremos de GAP (Grupo de Apoyo Pedagógico). La coordinadora de este grupo, Heidi Hakspiel, establece que

el colegio vio la necesidad de crear una estrategia de apoyo para los docentes, y esa estrategia es crear el grupo de apoyo pedagógico (...) que somos las que hacemos las adaptaciones, las guías, todo lo que los docentes requieran para que estos chiquitos puedan estar en la clase y puedan tener una participación, prácticamente, igual que las demás.

En la actualidad el grupo GAP se encarga de gestionar todas las estrategias y metodologías que apoyan el proceso de 28 niños. Katherine, psicóloga de GAP manifiesta que el programa de inclusión por estar inmerso en un contexto educativo está direccionado a la formación académica, sin embargo

uno de los principales objetivos (...) es en la parte social y en la parte de autonomía.

Entonces inmersos en estos objetivos académicos trabajamos la vinculación social, los actos de independencia, de autonomía, y de seguridad. Toda la parte de auto esquemas también se trabaja con ellos.



Figura 8. Cumpleaños Tux



Figura 9. Campaña de sensibilización “Vacúnate contra la exclusión”



Figura 10. Producto del trabajo monográfico de Ana María del grado 11°.

Caninoterapia (TUX).

Esta propuesta se encuentra inmersa dentro de la práctica de GAP pero está orientada y configurada de forma distinta. Tux es el nombre del perro con el que se desarrolla la caninoterapia, con ella se busca apoyar distintos focos como son; el autismo y su individualización social, proceso de lenguaje de estudiantes que tienen el español como segunda lengua, trastornos o anomalías en el desarrollo del lenguaje, trastornos emocionales y refuerzos en el proceso de adaptación escolar de niños pequeños.



Figura 11. Caninoterapia, procesos motrices.



Figura 12. Caninoterapia, procesos de lenguaje.

Vivencias y Percepciones

Esta categoría comprende el conjunto de experiencias, percepciones y representaciones que los diferentes actores tienen de la realidad Institucional. En muchos casos se piensa que los procesos de inclusión educativa y, de inclusión en general, están dirigidos a lo que esto puede aportar en quienes tienen alguna condición. Sin embargo, la experiencia del Nuevo Gimnasio sugiere que otro de los aportes significativos que tiene el programa es el efecto positivo que tiene en el resto de los sujetos de la comunidad educativa, como lo establecen en uno de los documentos institucionales advirtiendo que:

Pasado el tiempo, el Colegio observó que aquellas estudiantes regulares que compartían el aula con una compañera con discapacidad, recibían un importante beneficio para su formación humana y afectiva, al desarrollar sensibilidad frente a las necesidades y dificultades de los demás, fomentar un sentido social y sentirse valiosas al reconocer su capacidad de ayuda (...) aprendizaje que sin duda les enriquecerá y las convertirá en personas que impactarían a la sociedad con ideas de equidad y respeto para todos. (CNG, s.f., p. 4).

Este mismo efecto lo percibe la comunidad docente del Colegio Nuevo Gimnasio, en algunas de las entrevistas ellos advierten que el “impacto es social y afectivo, no solo en los niños de inclusión, sino en los niños en general, en los profesores y en los administrativos”.

Pero el crecimiento no se traduce únicamente en términos personales, sino que tiene un efecto muy valioso frente a los procesos profesionales. En muchos casos los docentes manifestaron que la propuesta de educación inclusiva, sin duda, exigía niveles de trabajo,

tiempo y esfuerzo mucho mayores que los de un colegio con una propuesta tradicional, pero que, a pesar de ello obligarse a proponer, planear, proyectar y a crear estrategias, que incluyan a todos los estudiantes y sus diferencias, los ha empoderado el proceso profesional de docentes y directivos.

Ahora bien, los familiares son actores esenciales en los procesos incluyentes, con el ánimo de indagar sobre las consideraciones del ejercicio formativo en el colegio se encontró que “ha sido un proceso muy lindo, luego de escuchar muchos rechazos en muchos colegios, llegar acá y que de una vez nos dieran la bienvenida”

En relación con las estrategias, las familias que hacen parte de *Dynatos*, aplauden el compromiso que tiene la institución con sus hijos y sus procesos educativos. Resaltan el impacto positivo que tiene en ellos la articulación escolar y terapéutica “el tener todo en el colegio ha sido una ventaja muy grande, sobre todo el proceso terapéutico (...) El colegio lo ha sabido manejar de esa manera”.

A pesar de ser *Dynatos* la primera estrategia formal que estableció el Colegio para responder a los procesos de inclusión, GAP es, según distintos testimonios, el fundamento principal que permite el avance de la propuesta.

Para las directivas de la institución, GAP es el centro que se encarga de coordinar todo el ejercicio de inclusión del colegio. Lo que quiere decir que organiza la labor de docentes, estudiantes regulares, estudiantes con discapacidad y familias.

En cuanto a la actividad docente, GAP lo que busca es establecer una ayuda pedagógica a la que pueden recurrir todos los maestros de la institución frente a alguna dificultad. Es el ente encargado de formar algunas de las estrategias que ayuden a los estudiantes en condición de discapacidad en su inmersión a la vida escolar, los docentes manifiestan que “lo más valioso es tener el grupo GAP, dos tres personas que conocer el

plan, que saben de estrategias, que tienen experiencia y que tú puedes consultar en cualquier momento, para mí ese ha sido el salvavidas siempre”.

Así mismo GAP es para los estudiantes en condición de discapacidad “un lugar que enseña o ayuda a las niñas que tienen problemas (...) y donde nos enseñan”. Para los padres de familia “GAP es un apoyo fuera de palabras, no tenemos sino gratitud, es un facilitador”.

Todos los sujetos coinciden en que la propuesta del Colegio contribuye indudablemente a la formación de estudiantes en condición de discapacidad, a la educación integral de los estudiantes regulares, a la oportunidad de crecimiento profesional para los docentes y en general a la contribución, en términos de cambio de paradigma y de calidad humana, de toda la comunidad educativa. Así mismo el soporte y apoyo a las familias de los estudiantes con alguna condición de discapacidad y a la formación en contenidos que respondan a las necesidades del proyecto de inclusión.

Sin embargo, parece ser que el efecto más significativo y trascendental, será el de educar a un número importante de la población colombiana, que tendrá un efecto directo con relación a la inclusión en el país. Y también constituirse como uno de los símbolos de educación inclusiva que aporta valiosamente a la expansión y difusión de la filosofía incluyente en otras instituciones educativa y no educativas en Colombia.



Figura 13. Heidi Hakspiel, coordinadora del grupo GAP y estudiantes del programa de inclusión.

Evaluación

En el siguiente apartado se desarrollarán todos los retos y limitaciones que, según las reflexiones individuales de los actores de la institución, se han originado en el marco de la propuesta de inclusión.

Inicialmente retomaremos la idea de Gordon Porter sobre el efecto determinante que tiene la formación docente en el campo de la educación inclusiva. En el marco de su propuesta, Porter admite que hay una representación errada de lo que significa ser profesor en un colegio de inclusión, porque en su mayoría esto se relaciona con la labor de los educadores especiales. Para la inclusión, los docentes no deben ser educadores especiales, de ninguna manera se espera que lo sean todo lo contrario se requiere que sean expertos en su disciplina para favorecer el conocimiento desde diferentes perspectivas (Moliner, 2008).

En esta medida la formación no responde a una necesidad de experticia en el campo de la discapacidad, sino en un conocimiento general de la naturaleza de cada una de ellas.

Igualmente, los recursos que la institución ofrezca a sus docentes son esenciales para la ejecución de estrategias y metodologías pedagógicas. Algunos de los docentes principiantes en la institución advierten la necesidad de poder recurrir, en inicio, a estrategias que ya estén construidas con el fin de facilitar el desarrollo de las asignaturas. Manifiestan que la inexperiencia en formación y prácticas inclusivas, en el país, significa un reto que de entrada dificulta el ejercicio educativo, y que mientras se adaptan a la propuesta y diseñan metodologías, contar con un banco de estrategias sería un apoyo significativo desde su quehacer.

Para finalizar el Colegio, desde sus directivos, plantea la necesidad de responder a las necesidades educativas de los estudiantes que finalizan sus estudios como bachilleres en la institución, por lo que el colegio agregará un último nivel de formación

(...) procurando la creación de un espacio bien sea vocacional o profesional de acuerdo con las posibilidades de cada estudiante, en el cual las alumnas del programa logren trazar su proyecto de vida cuando se aproximan a la terminación de su bachillerato, que es lo que están haciendo todas sus compañeras de once grado. La labor entonces se centrará en la gestión para conseguir los recursos presupuestales (...). Este quinto nivel de formación llevará el nombre de Escuela de Estudios Generales de la Fundación Celia Duque Jaramillo (CNG, s.f. p.5)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Culminado el proceso de sistematización, es esencial insistir en el objetivo que tiene este enfoque investigativo en el progreso y enriquecimiento del objeto propio a quien está dirigido, como también de quien lo realiza. Tener la oportunidad de conocer de cerca la experiencia de inclusión del CNG, no solamente engrandece mi proceso de formación, sino que indiscutiblemente tiene un impacto valioso en mi desarrollo personal.

Espero que el Colegio Nuevo Gimnasio consiga sacar provecho de esta investigación para identificar aspectos que pueden fortalecerse, con el fin de seguir aportando significativamente a la formación incluyente. Aun se recomienda seguir reflexionando al interior de la institución, para seguir consolidando la propuesta. A continuación, se desarrollaran las consideraciones que se obtienen a la luz de las categorías establecidas y los testimonios de los actores:

Documentación Institucional

La propuesta educativa de la institución es sin duda, desde su práctica, una muestra clara de los esfuerzos a favor de la inclusión. Sin embargo, se hace necesario que los principios teóricos y conceptuales que orientan la inclusión se hagan evidentes a través de un ejercicio documental. Aunque los actores institucionales coinciden en que los principios que soportan la propuesta se retoman de la teoría de Gordon Porter, no se manifiesta estrictamente la comprensión sobre la discapacidad y el aprendizaje que orienta el proyecto, como tampoco las adecuaciones que se realizaron al contexto institucional colombiano, a partir del modelo canadiense.

Idealmente, el proceso educativo debería reafirmar los procesos incluyentes que ocurren en la sociedad, sin embargo, en Colombia se ha visto que el efecto contributivo es al contrario, dado que aún la sociedad es excluyente. Como aún la ciudadanía está en proceso de reflexionar en pro de la inclusión, parecería pertinente el hecho de considerar dentro de las estrategias, una que estimule la sensibilización de docentes, estudiantes, familias y cualquier individuo que se vincule a la institución, en relación a la diferencia. Lo que quiere decir, que no se asume de entrada que todos los sujetos están dispuestos, sino que requieren de un proceso que les permita entender y adecuarse a la propuesta del colegio.

Tener en cuenta esto, generará que más sujetos puedan apropiarse de los principios incluyentes y ampliará los alcances cooperativos del proyecto institucional.

Formación de Maestros

Por otro lado, Gordon Porter, sugiere lo concluyente que es la formación de los docentes para responder exitosamente ante la inclusión,

es evidente que el cambio transformacional depende en gran medida de elevar las expectativas de los maestros (...) y de desarrollar las capacidades para demostrar nuevas formas de pensar y trabajar en todo el sistema educativo. (...) Es igualmente importante que los maestros y demás personal estén completamente equipados para poner en marcha prácticas incluyentes en la escuela y en el aula (Porter & Towell. (s.f.), p.11).

Como también la psicóloga y la coordinadora del grupo GAP narran en sus entrevistas, y establecen que el reto más significativo está en empoderar a los docentes de su ejercicio de formación y en advertir sus capacidades para crear estrategias.

No obstante, pareciera que los esfuerzos de formación docente, apoyados en organismos externos e internos, se asumieron durante los primeros momentos de la propuesta de inclusión, y que en la realidad actual, la institución secunda el ejercicio de los docentes a través de GAP, direccionado estrictamente a la elaboración y la adaptación de estrategias. En el caso de algunos testimonios de docentes, en especial aquellos recién ingresados a la institución, se indica la necesidad de obtener una formación más concreta sobre inclusión y discapacidad, como también la posibilidad de acceder a estrategias que permitan en inicio comprender la naturaleza de los procedimientos, para luego asumirlos con independencia.

Apoyar los procesos de formación inclusiva de los docentes, asegurará que los procedimientos y la ejecución de las estrategias se hagan de forma acertada, y respondiendo a los principios educativos del colegio.

La convicción: clave para el quehacer educativo

Gordon Porter establece que “la reforma a la formación docente y profesional en las universidades” (Porter & Towell. (s.f.), p.11) es uno de los puntos de mayor importancia para el éxito de la inclusión. Es esencial que la educación en las universidades incluya dentro de sus pensums contenido incluyente, que no solamente responda a la realidad social que atraviesa el mundo en este momento, sino a las necesidades propias de lo que será su quehacer como formador. La psicóloga de la institución menciona en uno de sus testimonios, que las facultades de educación no forman para la discapacidad, que, a decir verdad, ni siquiera se tiene en cuenta.

Pero el desafío no está exclusivamente en la formación de docentes frente a la inclusión, sino que va más allá, consiste en empoderarnos de su proceso y convencerlos de sus capacidades. En efecto esto tendrá una consecuencia positiva frente a los procesos educativos que cada docente lidera, y así mismo, en la formación de estudiantes en condición de discapacidad. Esta cuestión del convencimiento y la convicción que cada docente tenga de su ejercicio de formación se verá reflejado en el avance o el atascamiento en el proceso de los estudiantes. En palabras de una de las mamás del CNG: “no todos los docentes tienen el mismo convencimiento, hay unos que están más involucrados que otros, entonces tu ves que hay clases en que un año determinado avanza más la niña y en otros no (...) en parte es el compromiso que tiene el docente con el programa y con el niño”

De acuerdo con los planteamientos de Gordon Porter, la propuesta del Colegio Nuevo Gimnasio refleja completamente las claves, que él ha determinado en su teoría, para asegurar un cambio transformacional. La ejecución de los proyectos de inclusión educativa

están directamente relacionados con las políticas de reglamentación de cada uno de los países. En el caso colombiano existe una legislación que pretende asegurar el derecho a la educación para todos los estudiantes en condición de discapacidad y sin ella (ver marco teórico). Sin embargo, hay un asunto que Gordon Porter ha denominado esencial para la formalización de las propuestas incluyentes, y es el de la inversión en fondos para la educación.

En nuestro país los colegios privados, como el CNG, no reciben inversiones del gobierno para la ejecución de sus proyectos, y aunque en el caso particular de esta institución no parece ser un problema, ese auxilio económico del que habla Gordon Porter, no solamente corroboraría la intención del Gobierno de respaldar las propuestas incluyentes en los colegios, sino que también aportaría a la configuración de los propósitos en pro de la inclusión.

La incorporación natural de la diferencia

Los esfuerzos institucionales del CNG para ajustar todos los espacios a la propuesta de inclusión son evidentes. Las adecuaciones a la planta física del colegio y el establecimiento de estrategias de apoyo que permitan la integración académica de todos los estudiantes son algunas de ellas. Hasta cierto punto la labor de algunos de los actores institucionales asegura una inclusión beneficiosa, sin embargo, existe una población que puede aún fortalecerse y permitir la participación de estos estudiantes en la totalidad de las dimensiones.

Si bien los docentes y GAP trabajan para que la integración académica y social sea adecuada, hay espacios donde el alcance de su labor no puede hacerlo. Por esto es esencial formar una población estudiantil sensible a la inclusión, que conozca los mecanismos y las estrategias para favorecer el empoderamiento de los estudiantes del programa, con el fin de que en espacios donde las demás figuras no pueden estar, sean ellos quienes naturalicen la inclusión en todos los espacios de la vida escolar.

Hacerlos partícipes de las propuestas y de las estrategias hará que el resto de los estudiantes, que no tienen discapacidad, puedan intervenir y contribuir con la propuesta.

BIBLIOGRAFIA

- Booth, T. Simon, C. Sandovál, M. Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015) Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Portal de revistas electrónicas UAM*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780>
- Céspedes, G. M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista Aquichan*. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/64/133>
- Colegio Nuevo Gimnasio (s.f.). Programa de Inclusión del CNG.
- Decreto 1421. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. 29 de agosto de 2017. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE*. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Portal de revistas electrónicas UAM*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>

Echeverría, L. M. & Rico, B. (s.f.). La sistematización de experiencias.

Espinosa, O. E. (2016). Barreras Institucionales para la Inclusión Educativa en Colombia.

Revista de *Inclusión y Desarrollo*. Recuperado de

<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/article/view/1341>

Fernández, M. (1990). La escuela a examen. Recuperado de

<https://www.casadellibro.com/libro-la-escuela-a-examen-un-analisis-sociologico-para-educadores-y-ot-ras-personas-interesadas-3-ed/9788436813944/671339>

FUNLAM. (s.f.). Sistematizar las Prácticas, Experiencias y Proyectos Educativos ¿Tarea

del Gestor Educativo? Recuperado de

<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/sistematizaciondelaspracticacas.pdf>

Garay, L. J. (2003). Crisis, Exclusión Social y Democratización en Colombia. *Revista*

Prospectiva. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/1181/1/Prospectiva%208%20cp.51-78%2c2003.pdf>

Gine, C. (2008). Inclusión y Sistema Educativo. Barcelona. Recuperado de

<http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

Hernández, E., Velásquez, J. S. (2016) Comprensiones del discurso normativo sobre

inclusión educativa en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de

<http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2447>

Hintze, S. (2000). Estado y Sociedad. *Las políticas sociales de los umbrales del siglo XXI*.

Buenos Aires: Eudeba.

Hoover, J, Gil, L (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el

modelo biopsicosocial. *Hacia la promoción de la salud*. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v12n1/v12n1a04.pdf>

Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la

investigación. Recuperado de

http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0748/6_CEA_OBJ.pdf

Medina, L. (2013). *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva* (tesis

de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperado de

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1040/1/RIUT-BHA-spa-2014->

[Proyecto%20de%20inclusi%C3%B3n%20de%20estudiantes%20con%20discapacidad%20cognitiva.pdf](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1040/1/RIUT-BHA-spa-2014-Proyecto%20de%20inclusi%C3%B3n%20de%20estudiantes%20con%20discapacidad%20cognitiva.pdf)

Mejía, M. R. (2012). *Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de*

producción de saberes y conocimientos. La paz, Bolivia, Ministerio de Educación.

Moliner, O. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que Permiten Avanzar Hacia

La Inclusión Educativa: Retomando Las Aportaciones de la Experiencia

Canadiense. UAM. Recuperado de

<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5439>

- OCDE (2016). La educación en Colombia: revisión de las políticas nacionales de educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- ONU (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Osorio, F. (2013). *De la Integración a la Inclusión: Procesos Curriculares Para la Atención de Niños con Necesidades Educativas Especiales "NEE"* (tesis de maestría). Universidad de Cordoba, Montería, Colombia. Recuperada de www.edunexos.edu.co/.../43-de-la-integracion-a-la-inclusion-procesos-curriculares
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatria*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista International Law*. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/13843>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>

- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de educación y desarrollo social*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>
- Porter, G., Towell, D. (s.f.). Promoviendo la Educación Inclusiva: claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación. Recuperado de <http://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/Porter-Towell-Promoviendo-la-Educacion-inclusiva-Online-FINAL.pdf>
- Valderrama, F. (1995). *Historia de la UNESCO*. Vendome, Francia. Editorial: UNESCO.
- Valencia, L. A. (2014). Breve Historia de las Personas Con Discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos. Recuperado de <file:///C:/Users/czapa/Downloads/Breve%20historia%20de%20la%20discapacidad.pdf>
- Vargas, I. (marzo de 2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista de Calidad en la Educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Revista Educación y Educadores*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100003&script=sci_abstract&tlng=es

ANEXOS

Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado para Mayores de edad

Consentimiento Informado

Apreciado Informante, por medio de este documento queremos comunicarle el propósito del estudio que se va a realizar, así como la forma en que será llevado a cabo. Antes de aceptar su participación en éste es importante que usted lea y entienda la siguiente explicación acerca del propósito y los beneficios del mismo.

La responsable, en su totalidad, de las implicaciones a las que usted pueda verse sometido(a) es Catalina Zapata Hakspiel (C.C. 1.020.777.332 de Bogotá) estudiante de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, bajo la supervisión de la profesora María Amparo Forero Sáenz con cédula de ciudadanía 41.774.704 de Bogotá, en el marco del trabajo de grado para obtener el título de profesional en psicología.

Propósito del estudio

Busca reconstruir la experiencia del Colegio Nuevo Gimnasio a partir de entrevistas, con quienes han tenido o tienen algún vínculo con la Institución. Se pretende indagar acerca de las percepciones y valoraciones producto de su experiencia con el programa de inclusión, para finalmente hacer una devolución a la institución y contribuir al fortalecimiento de esta propuesta educativa.

Procedimiento del estudio

El primer momento consiste en que usted, quien muy amablemente ha aceptado nuestra invitación a participar, conozca la intención de este estudio. Y en un segundo momento realizar una entrevista para la cual requerimos su aprobación para grabar en video.

Participación voluntaria

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Si por alguna razón usted no quisiera participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico. Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Beneficios para los participantes y para otros

Se espera con este estudio permitir a la investigadora tener un acercamiento a la conducción de una investigación en el ámbito de la educación y la psicología. Además, se considera que esta investigación puede arrojar resultados que pueden ser de interés para la disciplina psicológica y se espera haga aportes para enriquecer y divulgar esta valiosa propuesta pedagógica.

Curso de la Información

Toda la información que se obtenga en el estudio será grabada en video y utilizada como material de apoyo para la sustentación de trabajo de grado. Así mismo se otorgará una copia a la Institución, con el fin de retribuir su participación en este estudio.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante _____

Firma del Participante _____

Anexo 2. Formato de Consentimiento Informado para Menores de edad

Consentimiento Informado

Apreciado Informante, por medio de este documento queremos comunicarle el propósito del estudio que se va a realizar, así como la forma en que será llevado a cabo. Antes de aceptar su participación en éste es importante que usted lea y entienda la siguiente explicación acerca del propósito y los beneficios del mismo.

La responsable, en su totalidad, de las implicaciones a las que usted pueda verse sometido(a) es Catalina Zapata Hakspiel (C.C. 1.020.777.332 de Bogotá) estudiante de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, bajo la supervisión de la profesora María Amparo Forero Sáenz con cédula de ciudadanía 41.774.704 de Bogotá, en el marco del trabajo de grado para obtener el título de profesional en psicología.

Propósito del estudio

Busca reconstruir la experiencia del Colegio Nuevo Gimnasio a partir de entrevistas, con quienes han tenido o tienen algún vínculo con la Institución. Se pretende indagar acerca de las percepciones y valoraciones producto de su experiencia con el programa de inclusión, para finalmente hacer una devolución a la institución y contribuir al fortalecimiento de esta propuesta educativa.

Procedimiento del estudio

El primer momento consiste en que usted, quien muy amablemente ha aceptado nuestra invitación a participar, conozca la intención de este estudio. Y en un segundo momento realizar una entrevista para la cual requerimos su aprobación para grabar en video.

Participación voluntaria

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Si por alguna razón usted no quisiera participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico. Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Beneficios para los participantes y para otros

Se espera con este estudio permitir a la investigadora tener un acercamiento a la conducción de una investigación en el ámbito de la educación y la psicología. Además, se considera que esta investigación puede arrojar resultados que pueden ser de interés para la disciplina psicológica y se espera haga aportes para enriquecer y divulgar esta valiosa propuesta pedagógica.

Curso de la Información

Toda la información que se obtenga en el estudio será grabada en video y utilizada como

material de apoyo para la sustentación de trabajo de grado. Así mismo se otorgará una copia a la Institución, con el fin de retribuir su participación en este estudio.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

4. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
5. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
6. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.
7. Por medio de la presente, autoriza para que se realice una entrevista y su respectiva grabación en video a su hijo (a) _____ menor de edad, con el fin de explorar percepciones.

Nombre del Representante _____

Firma del Representante _____

Anexo 3. Consentimientos Informados

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

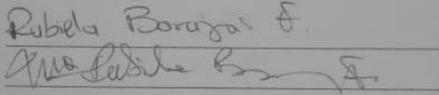
Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante Rubela Borraja F.

Firma del Participante 

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

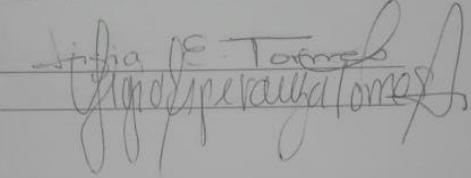
Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante Yijia E. Torres

Firma del Participante 

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

Isabel Zuluaga T.

Firma del Participante

[Firma manuscrita]*Curso de la Información*

Toda la información que se obtenga en el estudio será grabada en video y utilizada como material de apoyo para la sustentación de trabajo de grado. Así mismo se otorgará una copia a la Institución, con el fin de retribuir su participación en este estudio.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Por medio de la presente, usted autoriza para que se realice una entrevista grabada en video a su hijo (a) Juliana García menor de edad, con el fin de explorar percepciones.

Nombre del Representante P.P. NATHA ISABEL DUARTE M.Firma del Representante [Firma manuscrita]

Curso de la Información

Toda la información que se obtenga en el estudio será grabada en video y utilizada como material de apoyo para la sustentación de trabajo de grado. Así mismo se otorgará una copia a la Institución, con el fin de retribuir su participación en este estudio.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora Maria Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Por medio de la presente, usted autoriza para que se realice una entrevista grabada en video a su hijo (a) ADRIANA LUCÍA CAMPOS ROZO menor de edad, con el fin de explorar percepciones.

Nombre del Representante MARIA CONSUELO CAMPOS ROZO

Firma del Representante WBOCC

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora Maria Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante Ana María Rodríguez C.

Firma del Participante Ana María Rodríguez C.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

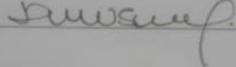
Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante Diana Carolina Sandoval G.

Firma del Participante 

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

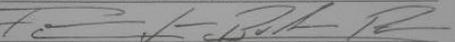
Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante Francisco Javier Burbano Pin

Firma del Participante 

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

Rocio Zambrano

Firma del Participante

Rocio

Curso de la Información

Toda la información que se obtenga en el estudio será grabada en video y utilizada como material de apoyo para la sustentación de trabajo de grado. Así mismo se otorgará una copia a la Institución, con el fin de retribuir su participación en este estudio.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Por medio de la presente, usted autoriza para que se realice una entrevista grabada en video a su hijo (a)

Silvana Cordero H. menor de edad, con el fin de explorar percepciones.

Nombre del Representante

Yana Yagna Herrera R.

Firma del Representante

Yana Yagna Herrera R.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

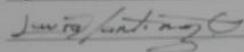
Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

Laura Sofía Martínez Erjuela

Firma del Participante


Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

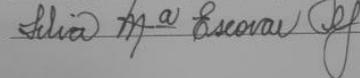
Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

Silvia M^a Escobar Jf.

Firma del Participante



Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

Luz Stella Alvarado 40019392

Firma del Participante

L.S.A.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

Pedro Nel Miranda Rivera

Firma del Participante

P.N.M.R. C.C. 931373.697

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

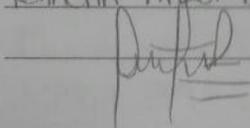
Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

Katherin Ariza Bencluides

Firma del Participante


Curso de la Información

Toda la información que se obtenga en el estudio será grabada en video y utilizada como material de apoyo para la sustentación de trabajo de grado. Así mismo se otorgará una copia a la Institución, con el fin de retribuir su participación en este estudio.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

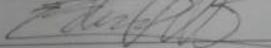
1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Por medio de la presente, usted autoriza para que se realice una entrevista grabada en video a su hijo (a) Ana Mercedes Pinilla B menor de edad, con el fin de explorar percepciones.

Nombre del Representante

Edicardo Pinilla B

Firma del Representante



Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

María Paula Esquerre

Firma del Participante

[Firma]

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora María Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Nombre del participante

[Firma]

Firma del Participante

Eliana Andrea Rodríguez

Curso de la Información

Toda la información que se obtenga en el estudio será grabada en video y utilizada como material de apoyo para la sustentación de trabajo de grado. Así mismo se otorgará una copia a la Institución, con el fin de retribuir su participación en este estudio.

Preguntas e inquietudes acerca de este estudio:

Si usted tiene alguna pregunta acerca de este estudio puede contactar a la profesora Maria Amparo Forero (aforero@javeriana.edu.co) o a la estudiante Catalina Zapata Hakspiel (catalina.zapata@javeriana.edu.co) antes de participar en el mismo.

Derechos de los participantes

Su firma en este documento indica que usted ha leído y comprendido los objetivos, procedimientos, y beneficios de participar en este estudio y confirma que usted:

1. Ha recibido toda la información acerca de su participación.
2. Que la decisión de retirarse no tendrá ninguna consecuencia.
3. Que usted entiende sus derechos y participa de forma voluntaria en este estudio.

Por medio de la presente, usted autoriza para que se realice una entrevista grabada en video a su hijo (a) _____ menor de edad, con el fin de explorar percepciones.

Nombre del Representante Dra Carolina Perea Hernandez

Firma del Representante Dra Perea H