

**TENSIÓN ENTRE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSIÓN
EN PROFESORES DE LENGUAJE DE LA I.E. COMPARTIR**

Luis Miguel Garzón Ramírez, Yineth Vanessa Hilarión Moreno



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2021

**Tensión entre los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión en profesores de
lenguaje de la I.E. Compartir**

Luis Miguel Garzón Ramírez, Yineth Vanessa Hilarión Moreno

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en educación

Directora: Dra. Andrea Milena Guardia Hernández



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2021

Agradecimientos

En un primer momento, es importante agradecerle a Dios quien es nuestro motor para desarrollar cada una de las actividades tanto académicas como de formación; brindándonos siempre mucha sabiduría, paciencia y resiliencia frente a las diferentes modificaciones y acotaciones a lo largo del trabajo de grado.

En segunda instancia, agradecer a nuestros familiares y compañeros quienes nos motivaron constantemente para terminar la investigación, siempre promoviendo el trabajo efectivo y compromiso en cada instancia investigativa. Además, por sus palabras de aliento y seguridad.

Finalmente, a nuestra directora de tesis la Dra. Andrea Guardia quien se caracterizó por la paciencia, compromiso y asertividad ante todos los comentarios que nos realizaba en los encuentros, también, por su carisma y amabilidad que demuestran la calidad de ser humano y profesional que es.

Yineth Hilarión y Miguel Garzón

Bogotá D.C., 2021

Contenido

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN | 8 |
| ABSTRACT | 9 |
| CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN..... | 10 |
| 1.1. PRESENTACIÓN..... | 10 |
| 1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 12 |
| 1.3. OBJETIVOS | 20 |
| 1.3.1. <i>Objetivo General</i> | 20 |
| 1.3.2. <i>Objetivos Específicos</i> | 20 |
| 1.4. JUSTIFICACIÓN | 20 |
| 1.5. ESTADO DEL ARTE | 22 |
| CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO..... | 25 |
| 2.1. INCLUSIÓN Y POLÍTICAS INCLUSIVAS | 25 |
| 2.1.1. <i>Base legal de la inclusión en Colombia</i> | 25 |
| 2.1.2. <i>Desarrollo de las funciones psíquicas como medio para inserción en la cultura</i> | 29 |
| 2.1.3. <i>De la educación normalizadora a la educación inclusiva</i> | 31 |
| 2.1.4. <i>Condiciones para promover la educación inclusiva en las instituciones educativas</i> | 36 |
| 2.2. DISCURSO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN | 38 |
| 2.2.1. <i>Del discurso especializado al discurso pedagógico</i> | 41 |
| 2.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA | 47 |
| 2.3.1. <i>La didáctica como punto de partida en la creación de las prácticas</i> | 47 |
| 2.3.2. <i>Las prácticas pedagógicas como punto de convergencia entre la experiencia y saberes</i> | 50 |
| CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO | 58 |

| | |
|--|------------|
| 3.1. ESPECIFICACIONES GENERALES..... | 58 |
| 3.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | 63 |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS..... | 66 |
| 4.1. ¿QUÉ ES LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA? | 66 |
| 4.2. ¿CÓMO COMPRENDE EL DOCENTE LA POLÍTICA INCLUSIVA? | 74 |
| 4.3. TENSIÓN ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA..... | 80 |
| CAPÍTULO 5: SOCIALIZACIÓN DE LOS PRINCIPIOS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA | 91 |
| 5.1. PRINCIPIOS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA INCLUSIVA..... | 91 |
| 5.2. EJERCICIO DE SOCIALIZACIÓN CON LOS DOCENTES | 94 |
| CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y LIMITACIONES..... | 96 |
| 6.1. LIMITACIONES..... | 100 |
| 6.2. PARA FUTURAS INVESTIGACIONES | 100 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 102 |

Lista de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Compendio de leyes y decretos que promueven la inclusión educativa en Colombia | 26 |
| Tabla 2 Fases de la investigación | 62 |
| Tabla 3 Categorías de análisis..... | 65 |
| Tabla 4 Encuesta – pregunta 2 | 69 |
| Tabla 5 Entrevista a profundidad – pregunta 13 | 75 |
| Tabla 6 Entrevista a profundidad 2 – pregunta 1 | 81 |
| Tabla 7 Análisis de la postura de los docentes. | 82 |
| Tabla 8 Entrevista a profundidad 2 – pregunta 1 | 85 |
| Tabla 9 Formato de observación – pregunta 1..... | 87 |

Tabla de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Triada del núcleo didáctico | 53 |
| Figura 2 Pregunta 22 de la encuesta | 79 |

Resumen

El presente trabajo de investigación analizó las concepciones de inclusión y políticas inclusivas frente a la tensión existente entre el discurso y la práctica que desarrollan las maestras de lenguaje al interior de su aula para cumplir con las directrices legales que se tienen desde el Ministerio de Educación Nacional referente a la inclusión educativa. Esta investigación se desarrolló de manera cualitativa en el estudio de caso que se configuró con seis docentes de lenguaje de la Institución Educativa Compartir, la cual se considera como pionera en el municipio de Mosquera (Cundinamarca, Colombia) referente al tema de inclusión y en donde todas las aulas acogen estudiantes con discapacidades desde el ciclo uno hasta el ciclo cinco. Los resultados obtenidos indican que las docentes tienen un conocimiento abstracto de la ley que puede ser materializado por medio del discurso y la práctica que desarrolla el maestro dentro del aula partiendo de una cultura inclusiva indeterminada. Pero a su vez, este conocimiento de la norma no garantiza que esta se implemente de manera sistematizada dentro de la institución. Por tal razón, esta investigación propuso unos principios de reflexión sobre el discurso y la práctica inclusiva con equipos de docentes, los cuales fueron socializados con la comunidad de trabajo y que pueden servir de base para otros ejercicios de formación docente en inclusión educativa.

Palabras clave: *Inclusión, Política inclusiva, Práctica pedagógica, Discurso pedagógico y Cultura inclusiva.*

Abstract

This research work analyzed the conceptions of inclusion and inclusive policies regarding the tension between the discourse and the practice that the language teachers develop inside their classroom, which aim to fulfill the legal guidelines that Ministerio Nacional de Educación established in terms of educational inclusion. This research was developed qualitatively, using the case study that was configured with six language teachers from the I.E. Compartir, which is considered a pioneer in the municipality of Mosquera (Cundinamarca, Colombia) because all its classrooms, from cycle one to cycle five, have students with disabilities. The results obtained indicate that the teachers have an abstract knowledge of the law that can be materialized through the discourse and practice that the teacher develops within the classroom, starting from an indeterminate inclusive culture. That is to say, this knowledge of the norm does not guarantee that it is implemented in a systematic way within the institution. For this reason, this research proposed some principles of reflection on the discourse and inclusive practice with teams of teachers, which were socialized with the community and which can serve as a basis for other teacher training exercises in educational inclusion.

Keywords: Inclusion, Inclusive policy, Pedagogical practice, Pedagogical discourse and Inclusive culture.

CAPÍTULO 1: Introducción

1.1. Presentación

Este estudio se realiza con los docentes del área de lenguaje en la Institución Educativa Compartir, ubicada en Mosquera, Cundinamarca, en donde confluyen un grupo de cincuenta y cinco estudiantes que pertenecen al grupo de inclusión; estos estudiantes presentan discapacidades motoras y cognitivas diagnosticadas por profesionales de la salud. En pro de brindar una atención de calidad a estos estudiantes, la Institución Educativa Compartir cuenta con una coordinadora de inclusión, quien se encarga de coordinar, junto con las docentes de aula, las diferentes rutas de atención y las respectivas adaptaciones curriculares que se diseñan para garantizar estrategias que promuevan el aprendizaje de estos estudiantes.

Estas características permiten que esta investigación lleve a cabo un análisis riguroso sobre: a) la forma en la que los docentes evidencian la apropiación conceptual y práctica de las políticas de inclusión emitidas por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] a la Institución. b) La forma en la que los docentes materializan el conocimiento y experticia que tienen sobre las políticas mencionadas en sus clases, por medio de las prácticas pedagógicas que se proponen durante el desarrollo de las clases. c) La tensión existente entre el conocimiento de las políticas inclusivas y las prácticas pedagógicas que los docentes emplean por medio de los discursos.

Con el fin de cumplir con el objetivo de esta investigación, se realizará un análisis del propósito educativo de las políticas de inclusión vigentes en Colombia. Además, se hará un contraste de las diferentes prácticas pedagógicas que emplean los docentes de lenguaje para incluir las políticas de inclusión a sus aulas de clase. Lo anterior con el fin de identificar las diferentes percepciones que se

tienen frente al concepto de inclusión propuesto desde las políticas inclusivas, y determinar cómo las diversas concepciones sobre estas direccionan las prácticas pedagógicas al interior de las aulas de clase.

Para lograr esto, se dividió este documento en cuatro capítulos. En el primer capítulo se explicitó el problema de investigación, su justificación y los objetivos que orientaron esta investigación. A continuación, en el segundo capítulo, se conceptualizaron los fundamentos que enmarcaron este trabajo, subdivididos en tres apartados:

En el primero, el lector encuentra el desarrollo histórico del concepto de inclusión, pasando por el paradigma de normalización e integración hasta llegar a lo que se considera como inclusión educativa y las condiciones para promover la educación inclusiva al interior de las instituciones educativas. En el segundo apartado, se realiza una conceptualización sobre la teoría de Basil Bernstein y el papel del docente como dispositivo pedagógico y la función que este tiene en la consolidación y transmisión de discursos. Finalmente, en el tercer apartado se incluye un recorrido por el concepto de didáctica como punto de partida para las prácticas pedagógicas. Además, se encuentra la concepción de las prácticas pedagógicas, las perspectivas que fundamentan la praxis del maestro y los tipos de práctica que subyacen del papel que genera el profesor en un contexto educativo.

A continuación, en el capítulo tres, se describe el diseño metodológico que se planteó para el desarrollo de esta investigación, incluyendo la descripción y objetivos de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos y las categorías de análisis que se tomaron como referencia para llevar a cabo el análisis de la información recabada.

Más adelante, en el capítulo cuatro se encuentra el análisis de la información recolectada con el fin de revisar la tensión existente entre los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión en los profesores de lenguaje de la I.E. Compartir. Este análisis se presenta por medio de tres categorías: 1.

¿Qué es inclusión en la escuela? 2. ¿Cómo comprende el docente la política inclusiva? Y 3. La tensión existente entre los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión.

Finalmente, con base en los hallazgos, se propuso una serie de orientaciones que permitan a los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir, y a otros posibles equipos pedagógicos en otras instituciones, potenciar la apropiación de las políticas inclusivas y la finalidad de las mismas. Esto de forma que los discursos pedagógicos que se vinculen al aula evidencien la intención integradora e inclusiva que promueve la legislación en términos de inclusión. Esta propuesta busca ser una base para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la tensión entre el discurso y las prácticas pedagógicas de inclusión.

1.2. Planteamiento del problema

La inclusión es uno de los temas que ha adquirido mayor relevancia en el contexto cultural y educativo de las comunidades. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017), manifiesta que la inclusión es una opción auténtica que busca minimizar esas diferencias presentes en las aulas al promover el derecho básico de la educación en cada uno de los agentes con discapacidad para fortalecer el aprendizaje por habilidades hacia un proyecto de vida; y, a su vez, al asegurar el acceso, participación y aprendizaje en los estudiantes. Esta inclusión determina un desafío en el nivel de las prácticas de enseñanza y discurso que implementa el maestro desde su cátedra pedagógica al vincular los contenidos, desempeños y competencias en una clase.

En el caso colombiano es importante ver la inclusión como un proceso de normativización a partir del censo realizado en 1993 donde la población con discapacidad se reportó en un 1.85% de las personas que habitan en el contexto colombiano. Inicialmente, en el país, la población de inclusión

(Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2008) debía llevarse a unos centros especiales de orientación a la discapacidad, denominados “centros de apoyo”, donde estas personas asistían al lugar para concentrarse en el apoyo motriz, cognitivo y emocional atendido por los profesionales cualificados para dicha actividad. Sin embargo, estas personas con discapacidad no podían asistir a los colegios debido a que ya se tenía un centro de apoyo que pretendía solventar las necesidades.

No obstante, en este censo se encuentran algunos hallazgos o resultados que contraponen la función educativa de los centros de apoyo a la discapacidad, fundamentándose en que las personas no podían realizar adecuadamente sus procesos de participación y experimentación debido a que solo había interacción con personas discapacitadas. A su vez, existía una diferencia frente a la adquisición del conocimiento que se daba en el centro dado que el aprendizaje que fomentaba el formador era básico y lo que las personas aprendían no era suficiente para interactuar con los demás integrantes de la sociedad. Además, el vocabulario presente en las personas con discapacidad que asistían a estos centros demostraba una limitación para el desarrollo debido a que no había una exigencia académica, la cual excluía de varios espacios de socialización a la persona perteneciente del programa.

Restricciones de la participación, son los problemas que puede experimentar una persona para implicarse en situaciones vitales. La presencia de una restricción o barrera (físicas-actitudes) en la participación viene determinada por la comparación de la participación de esta persona con la que se espera de una persona sin discapacidad en esa cultura o sociedad (DANE, 2004, p.14).

Es así como en el año 2006, el gobierno decide cambiar el norte de la inclusión integrando las personas con discapacidad en las instituciones educativas. Esto se materializa en el documento del censo que promueve la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006), donde centran el estudio en

el redireccionamiento de las personas con discapacidad hacia el sistema educativo regular argumentando que en el grupo de inclusión se debían generar habilidades para la vida y su proyecto personal, por medio de la socialización con las personas del aula regular y la participación igualitaria en los diferentes ambientes de aprendizaje.

Es por esto que las personas discapacitadas ingresan a las instituciones con el fin de garantizar los procesos de asistencia, interacción y participación, de acuerdo con las necesidades específicas y apoyo en las diversas situaciones de la población para formar sujetos activos que rompan con las barreras del sistema educativo en el ámbito cultural y escolar. Esta incorporación implicó una tipificación del concepto de inclusión frente: a) Discapacidades cognitivas, las cuales son conocidas como las alteraciones que tiene el ser humano desde el nacimiento con un diagnóstico preciso de acuerdo a lo mental (psicosocial y cognitivo), trastornos del lenguaje- aprendizaje y b) Discapacidades sistémicas, que precisan algún inconveniente sensorial o físico que no altera el desarrollo cognitivo y que, sin embargo, necesita de la flexibilidad tanto en lo cognitivo y los tiempos de entrega de actividades, así como de la planta física en cada una de las fases de aprendizaje.

Dicha inclusión fue pensada para el ingreso de los estudiantes en las aulas o instituciones para fortalecer su proceso de socialización y participación, solo que el docente a nivel de educación superior demanda profundizar en una formación profesional que le permita enseñar desde un marco inclusivo y asumir prácticas en el contexto educativo actual donde deben adaptar los estilos de aprendizaje a cada una de sus cátedras. En el panorama general, se evidencia un fuerte componente pedagógico además del disciplinar; sin embargo, el énfasis en inclusión específicamente es poco.

Por otra parte, los planes de estudio en la formación docente no incluyen un módulo o cátedra que direcciona la inclusión como fuente de práctica implícita dentro del contexto educativo, dado que

cada una de las profundizaciones en las áreas del conocimiento dependen del saber específico, de modo que los contenidos que se profundizan son claramente hacia la especialización del educador. Por lo tanto, la inclusión se convierte en un desafío debido a que son los maestros quienes deben buscar la estrategia o práctica para fortalecer las necesidades de dichos estudiantes por medio del saber específico y pedagógico para garantizar el derecho a la educación a partir de la creación de redes fuertes tanto cognitivas como funcionales, para lo cual no siempre están preparados.

Otro punto de este desafío es el desconocimiento de la política inclusiva por parte de los docentes, lo que trae como consecuencia la simple ejecución sin tener la normativa clara propuesta por el MEN y su adaptación en cada institución, puesto que estas normas son trabajadas desde la formalidad, pero no por medio de la funcionalidad. Es decir, se encuentran en los documentos o formatos institucionales que se tienen, pero no en la ejecución propia que tiene el maestro en el aula donde se materializan las prácticas en conjunción con el discurso.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se centra en la Institución Educativa Compartir, ya que es un colegio de carácter público que cuenta con población de inclusión educativa en todos los grupos; hecho que permite analizar la coherencia presente entre el discurso y la práctica pedagógica de inclusión a través de diferentes contextos. Esta institución se encuentra ubicada en el municipio de Mosquera, el cual brinda educación desde el ciclo 1 (grados cero, primero y segundo) hasta ciclo 5 (grados décimos y once) con el fin de formar buenos cristianos y honestos ciudadanos basados en el sistema preventivo de la visión Salesiana, el cual tiene como fundamento:

“(…) al llevar el Sistema Preventivo a la escuela, se va a producir un nuevo sistema preventivo y una nueva forma de Centro Educativo al estilo salesiano, donde se trabaja y se instruye en lo intelectual, lo religioso y lo moral, según prescripciones emanadas del mismo sistema, que tiene como propósito

evangelizar a través de la educación y educar a través de la evangelización, lo que debe verse reflejado en la formación de «Buenos Cristianos y Honestos Ciudadanos»". (Institución Educativa Compartir [I.E. Compartir], 2019, p. 2)¹

Esta institución busca fortalecer el aprendizaje por competencias, lo que determina un desafío en el nivel de enseñanza y discurso que implementa el maestro desde su cátedra pedagógica al vincular los bloques de conocimiento, desempeños y competencias en una clase disciplinar o de articulación interdisciplinaria que vincula estudiantes con diferentes necesidades.

La institución es reconocida en el municipio por vincular la población de inclusión a su sistema educativo, atendiendo actualmente a 55 estudiantes que presentan discapacidades cognitivas (trastornos de aprendizaje) o sistémicas (inconvenientes de salud) tales como: Síndrome Down, Autismo, TDAH, Déficit Cognitivo leve, Síndrome Dismórfico, Hipoacusia Bilateral Sensorial, Hipoacusia Neurosensorial Bilateral, Retardo en el Desarrollo, CI. Bajo. Retraso Límite, Fibrosis Quística, Leucemia Linfocítica y Parálisis Cerebral Espástica. Con esto genera la inclusión en todos los cursos de estudiantes con discapacidades, promoviendo desde el sistema educativo la atención a la diversidad y promoción de igualdad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la I.E. Compartir direcciona el proceso de inclusión a partir de la atención a la diversidad encaminada por la Coordinadora, quien está encargada de desarrollar el proyecto de inclusión en la institución y se cerciora del cumplimiento de la adaptación curricular y potenciación de habilidades de estos 55 estudiantes. Así mismo, la I.E. Compartir gestiona el acompañamiento para los estudiantes sordos (hipoacusia) por medio de la modelo lingüística quien

¹ El documento citado es un documento interno y no está publicado.

enseña la LSC (Lengua de Señas Colombiana) y las intérpretes como canal de comunicación frente al docente y estudiante.

En paralelo, la Secretaría de Educación apoya los procesos inclusivos mediante los programas municipales en el CAD (Centro de Apoyo a la Diversidad). Este se reglamenta como un centro que apoya el seguimiento y habilidades de las personas con discapacidad, mediante los servicios de atención integral en Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiología, Educación Especial, Psicología, con espacios como la Ludoteca y el Gimnasio. Al mismo tiempo, realiza el acompañamiento con un carácter psicosocial a las familias con el fin de evidenciar un avance en el estudiante dentro del sistema educativo y la inclusión como un espacio de mejoramiento de la sociedad.

A pesar de esto, en la institución no se cuenta con el personal de apoyo que pueda atender las otras discapacidades que se tienen en el programa de inclusión, puesto que, como se mencionaba, existen 55 estudiantes los cuales requieren a diferentes espacios o estrategias de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, los docentes que direccionan el trabajo académico no cuentan con una formación en inclusión que pueda orientar el saber de su materia a un aula, dado que las capacitaciones son mínimas e interrumpidas por diversas actividades institucionales que rompen con la formación profesional inclusiva de los docentes, y se priorizan espacios académicos, situaciones convivenciales o información del cronograma.

Estos obstáculos en la enseñanza (niveles de aprendizaje, conocimiento abstracto del concepto de inclusión-normativa, prácticas de integración más no de inclusión y la primacía del bien común sobre el individual) generan una barrera debido a que estas situaciones pueden influir en la forma en la que se direccionan las dinámicas de clases, ya que los docentes pueden descuidar los espacios de enseñanza-aprendizaje, que se deben dar de manera horizontal, y a los demás integrantes de la clase por enfocarse

en los estudiantes de inclusión. A su vez, pueden darse discursos pedagógicos excluyentes que alteran el rumbo de la potenciación de competencias hacia la dignidad humana, equidad, corresponsabilidad y solidaridad.

Así, mientras la integración de las políticas inclusivas planteadas por el Ministerio de Educación de Colombia estipula que el estudiante tiene derecho de la educación como un sujeto activo moderador de su proyecto de vida, los discursos pedagógicos que se establecen respecto a esta población atienden a las necesidades generales (aula regular) debido al desconocimiento o implementación de manera abstracta las políticas mismas. Esta situación evidencia el desconocimiento del objetivo que tiene la política de inclusión en incluir estudiantes con discapacidad en un contexto donde las necesidades son totalmente diversas y la asimilación de una inclusión que solo busca tener al estudiante en clase poniendo en tela de juicio la política inclusiva.

De esta forma, se vincula a esta problemática la articulación o coherencia que tiene el maestro por medio de su discurso y práctica en tanto que debe establecerse por un eje articulador que dinamice lo que estructura en su planeación, trabajo en clase y la práctica pedagógica como fuente consecuente de su quehacer pedagógico. Es decir, todo lo que el docente dice y cómo lo que hace debe mantener la lógica pedagógica dentro del espacio de la inclusión creando la posibilidad de interacción entre los educandos y los maestros a partir de las necesidades que tienen los estudiantes de manera general. Asimismo, el docente debe proponer espacios de formación por medio del discurso del maestro que alientan a estructurar la participación e inclusión educativa.

Ahora bien, valorando la tensión existente entre el discurso y la práctica que desarrolla el maestro dentro de las aulas, se encuentra que la planeación que se desarrolla no mantiene la linealidad discursiva que debería ser implementada debido a que el acercamiento que tiene el docente hacia la

necesidad es desde un plano general. Así mismo, la evaluación oportuna de saberes se comprende más desde lo que todos deberían saber y no por medio de la flexibilización estipulada en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Es así que se propone la pregunta problema que orientó esta investigación ¿De qué manera los discursos pedagógicos sobre inclusión se evidencian en las prácticas pedagógicas de los docentes del área de lenguaje de la IE Compartir? Esto teniendo como base la articulación de su discurso y práctica con la política de inclusión vigente en las clases de lenguaje propuestas para dar continuidad a los procesos de enseñanza en la I.E. Compartir de Mosquera.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar la manera en que los discursos sobre inclusión se evidencian en las prácticas pedagógicas de los docentes del área de lenguaje de la IE Compartir.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar el propósito educativo que tienen las políticas de inclusión vigentes en Colombia.
- Establecer categorías de análisis para comprender a nivel teórico la tensión existente entre el discurso del docente y las prácticas pedagógica de inclusión.
- Formular principios orientadores sobre la integración de los discursos de las políticas de inclusión en las prácticas pedagógicas y socializarlos con la comunidad.

1.4. Justificación

La escuela es la institución que ha sido llamada a convertirse en un espacio al que todas las personas tienen derecho a ingresar. No obstante, ¿qué ocurre con las personas que tienen algún tipo de discapacidad (cognitiva o motora)? ¿las oportunidades que tienen al interior de la escuela son las mismas? ¿los discursos inclusivos de los docentes generan verdaderos espacios de inclusión para todos los estudiantes? Estos cuestionamientos originan la formulación del presente estudio en el que se busca indagar sobre la apropiación de las políticas de inclusión por parte de los docentes y su materialización asertiva, por medio de las prácticas pedagógicas que se desarrollan dentro del aula de clases.

Por otra parte, este estudio pretende aportar al campo de la Pedagogía, en cuanto este invita a repensar la forma en la que se aborda el tema de la inclusión al interior de las aulas de clase. Además, se exhorta a analizar la forma en la que se comprenden las políticas de inclusión formuladas por el MEN y

cómo estas se llevan al aula de clase, donde pueden implicar un ejercicio de exclusión tácito al tergiversar la inclusión como un espacio de integración y no siempre se implementan para construir y potenciar la individualidad. Finalmente, se aporta conceptualmente al establecer postulados desde los que se aborda la tensión entre la inclusión, la política inclusiva y el discurso del docente.

Para esta investigación, la construcción desde la individualidad debe ser promovida a partir la articulación de discursos de los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir. Ya que cada uno de ellos interioriza el discurso hegemónico de la política inclusiva que refuerza conductas de segregación y exclusión al interior de las aulas educativas, desde un juicio de valor personal; priorizando lo que es considerado como relevante desde su formación docente y experiencia para ser llevado al aula de clase. Es aquí en donde este estudio aporta al campo de la Pedagogía, al establecer categorías de análisis para comprender el problema a nivel teórico. Además, desde la propuesta de una serie de orientaciones pedagógicas, cuyo punto de partida es la multiplicidad de interpretaciones de los docentes de lenguaje, que permiten formular postulados que regulen y direccionen la forma en la que orientan los discursos pedagógicos al interior del aula.

Adicionalmente, esta investigación invita a la reflexión con respecto a la forma en la que la que los docentes de lenguaje integran los discursos de las políticas de inclusión en las prácticas pedagógicas que se llevan a las aulas de clase que se han habilitado durante esta coyuntura² y aquellos que se mantendrán en la I.E. Compartir durante el retorno gradual a las aulas de clase.

Finalmente, este estudio busca ofrecer soportes teóricos, metodológicos e instrumentales que permitan a los docentes y directivos reflexionar sobre las dinámicas institucionalizadas para el abordaje

² Contingencia debido a la pandemia provocada por el SARS-COV-2: COVID19

de la inclusión en los diferentes discursos de los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir. Para esto, se hace necesario incluir en el cuerpo de este estudio una revisión teórica que permita al lector ubicarse conceptualmente con respecto a: a) políticas de inclusión, b) discurso pedagógico y c) prácticas pedagógicas, de forma que sea posible potenciar la inclusión de las políticas inclusivas en los discursos que confluyen en ellos.

1.5. Estado del arte

En esta propuesta de investigación se realizó un rastreo de información que permitió vislumbrar los diferentes ángulos desde los que se ha abordado el discurso docente en las dinámicas del aula de clase. Esta búsqueda estuvo guiada principalmente, hacia el campo disciplinar de la *sociolingüística* y la *didáctica*. En su segundo momento, se indaga sobre los tópicos situacionales de *Inclusión y Prácticas pedagógicas*. Para esto, se consultan fuentes como: repositorios de universidades de Colombia y España que ofrecen maestrías y doctorados en Educación, así como libros y artículos que reposan en diferentes bases de datos. A continuación, se presentan algunas de las fuentes consultadas con el fin de consolidar referentes para la elaboración de esta propuesta de investigación.

Inicialmente, se consultó la tesis doctoral titulada *Práctica Pedagógica en un Centro de Atención Educativa Singular de un Barrio de Acción Preferente. Aproximación desde la Teoría de Basil Bernstein* de la profesora Elena Giménez Urraco (2014). En esta tesis se analizan las relaciones pedagógicas que se producen al interior de los centros educativos que atienden a jóvenes en riesgo de exclusión social. La autora busca estudiar las relaciones pedagógicas a la luz de las políticas diseñadas para el manejo de estas instituciones. Por otra parte, esta tesis realiza una revisión de la normatividad existente con respecto a los contextos de exclusión social, de forma que sea posible identificar las relaciones pedagógicas que se desarrollan al interior de estos centros. Para así, tener la posibilidad de formular una

propuesta de carácter teórico sobre la situación de la educación en contextos vulnerables a la luz del dispositivo pedagógico.

Esta tesis aportó al desarrollo de esta investigación en la medida que brindó un marco de referencia desde la que es posible acercarse a la revisión de la normatividad vigente en un país. Adicionalmente, el estudio de la profesora Giménez Urraco (2014) propone una perspectiva desde la que se pueden revisar las relaciones pedagógicas, hecho que abrió la posibilidad de abordar las prácticas pedagógicas como relación pedagógica, desde el punto de partida que brinda la legislación inclusiva en Colombia.

Por su parte, la tesis titulada *Los códigos lingüísticos en el discurso pedagógico en la escuela* de la profesora Claudia Alexandra Casas Trujillo (2015) presenta un análisis de la influencia que tiene el docente y la escuela como reguladores de los códigos y el proceso de reproducción cultural que asume a la educación como reproductora de las diferencias sociales en los procesos de estratificación social de los estudiantes. Esta investigación permitió ahondar en la forma en la que los docentes regulan los discursos y mantienen la reproducción de la cultura; este hecho llamó la atención de forma tal que se quiso tomar como una arista para analizar la tensión existente entre el discurso del docente y las prácticas pedagógicas que se identificaron en el trabajo de investigación anterior.

Paralelamente, se usó como referencia inicial el trabajo de maestría de la profesora Yojaira Caro (2015) titulado *El discurso docente y su incidencia en las relaciones interpersonales*. Esta investigación se direcciona hacia el análisis de la influencia que tiene el docente y la Escuela, como institución en la construcción y potenciación de las relaciones interpersonales entre maestro y aprendiz. En esta tesis se destaca la relevancia que adquiere el discurso del docente dentro del aula, ya que las diferentes interacciones que tienen lugar dentro de esta, se realizan mediante el lenguaje oral o escrito. Para ella,

estas interacciones adquieren una naturaleza de mediación, negociación y creación cultural que se materializa en el discurso mismo.

Este estudio ayudó a la construcción de la idea de investigación, ya que en esta se refuerza el papel preponderante que tiene el discurso docente en las diferentes interacciones que surgen al interior del aula. No obstante, la investigación sobre este fenómeno era abundante, es por eso esta investigación busca analizar la influencia del discurso desde la forma en la que este se configura desde la inclusión para poder contrastarlo por medio de las prácticas pedagógicas que se materializan al interior del aula.

En seguida, las tesis de maestría tituladas *Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socio antropológica de los sordos* del profesor Wilson Paz Ortega (2010) e *Inclusión educativa desde un enfoque sociocultural, apuestas a una propuesta pedagógica* de la profesora Derlyn Herrera Mahecha (2017). Ambos trabajos se centran en formas de exclusión que se transmiten por medio de los discursos inclusivos que se implementan en medio de lo que se comprende como inclusión educativa. Estas investigaciones aportaron en la medida en que se obtuvo una mirada a la exclusión y segregación que puede surgir desde el planteamiento mismo de un plan de inclusión que no ha tenido en cuenta a todos los actores que confluyen en el proceso. Este proceso de inclusión siempre debe ser visto como una oportunidad de aprendizaje y no solo de normativa, puesto que, el ubicarse únicamente desde esa perspectiva, deslegitima la realidad de la sociedad.

CAPÍTULO 2: Marco teórico

2.1. Inclusión y políticas inclusivas

A lo largo de este apartado se abordará el concepto de inclusión, para esto se tendrán en cuenta cuatro secciones. La primera parte contiene el abordaje de las políticas de inclusión formuladas por el estado colombiano para promover y proveer espacios de igualdad dentro de las aulas de clase. En la segunda parte, se aborda la inclusión tomando como referencia la perspectiva psicológica de Lev Vygotsky, desde la que se caracteriza la inclusión como una discapacidad. La tercera parte contiene un breve recorrido histórico del concepto de inclusión: desde la normalización, pasando por la integración hasta llegar a la inclusión educativa. Finalmente, la cuarta parte describe las dimensiones y los valores inclusivos necesarios para desarrollar un proyecto de educación inclusiva en una institución educativa.

2.1.1. Base legal de la inclusión en Colombia

El estado colombiano ha promovido desde los años noventa una serie de reglamentaciones, cuyo objetivo es diseñar, promover y fortalecer la inclusión efectiva de los estudiantes que sean diagnosticados con algún tipo de discapacidad mental, motriz o psíquica. Estas políticas comprenden un amplio espectro que va desde la promoción de espacios de atención focalizados a estudiantes diagnosticados, hasta la formulación de herramientas pedagógicas que puedan atender a las necesidades específicas e individuales de cada uno de los aprendices.

A continuación, y con el objetivo de presentar de forma más completa la formulación de estas políticas, se realiza una recopilación de leyes y decretos que exponen el panorama normativo en Colombia en cuanto a la concepción de inclusión educativa al interior de las instituciones educativas. Este rastreo permitió identificar el desarrollo conceptual y procedimental que ha tenido la *inclusión* en

el sistema educativo colombiano, a su vez permite reconocer el enfoque desde el que el Estado asume el proceso inclusivo y pretende que el profesor lo materialice al interior de las aulas de clase.

Tabla 1

Compendio de leyes y decretos que promueven la inclusión educativa en Colombia

| LEY – DECRETO ARTÍCULO – | ¿QUÉ PROMUEVE? |
|---|---|
| <i>Constitución Política de Colombia en:</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● (Art 13.) Garantiza la libertad y la protección por parte del estado a todas las personas que tengan algún tipo de debilidad manifiesta. ● (Art 44.) Define los derechos que tienen todos los niños para su desarrollo integral. ● (Art 67.) Dispone de la educación como derecho de todas las personas. ● (Art 47.) Encarga al Estado para promover una política de integración social para los disminuidos físicos sensoriales y psíquicos, de forma que existan lugares aptos para su atención. ● (Art 68.) Encarga al Estado para que garantice la educación de las personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales |
| <i>Ley 115 (Ley General de Educación de 1994)</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Determina que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. ● (Art 46.) Dispone que la educación de las personas con cualquier tipo de limitación o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. |
| <i>Ley 1098 de 2006 (Código de infancia y adolescencia)</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● (Art 8.) Establece la primacía que tienen los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás. ● (Art 36.) Garantiza el derecho a la educación que tiene todo niño, niña o adolescente que presente algún tipo de discapacidad mental, física o psíquica. |
| <i>Ley 1618 de 2013</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Ordena a las entidades públicas: nacionales, departamentales, distritales y municipales dentro del marco del Sistema Nacional de Discapacidad “establecer las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. ● (Art 11.) Ordena al MEN crear y reglamentar esquemas para la brindar atención educativa (permanencia y calidad) a la población con discapacidad. |

| | |
|---|--|
| <i>Ley 1618 Artículo 5, numeral 3</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Ordena a las diferentes entidades educativas garantizar la inclusión de enfoques diferenciales que permitan a las personas con discapacidad beneficiarse en igualdad de condiciones y en términos de equidad con las demás personas de los servicios educativos. |
| <i>Ley 1145 de 2007</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Fundamenta la consolidación de las políticas inclusivas en el marco de los Derechos Humanos; clarificando los principios generales para dicha inclusión mediante: equidad, solidaridad, coordinación, integralidad, corresponsabilidad social, sostenibilidad, transversalidad y concertación. |
| <i>Decreto 2082 de 1996</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Garantiza la inclusión educativa mediante las estrategias y herramientas esenciales para el desarrollo personal y laboral de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. ● Establece la vinculación de los apoyos didácticos y tecnológicos que orienten las necesidades fundamentales de cada individuo permitiendo así: la integración social, desarrollo humano, soporte específico, oportunidad y equilibrio. |
| <i>Decreto 366 de 2009</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Fomenta el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, así mismo, la incorporación de dichas políticas a los entes institucionales, programas, proyectos, planes, normatividad y lineamientos frente a la prestación del servicio educativo de calidad y al alcance de todos. |
| <i>Ley 1346 de 2009</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que es adoptada de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. ● Determina cuáles son las personas que deben ser considerados como <i>personas con discapacidad</i>, en el marco de la Convención. De forma que se promueva la igualdad, aún con la existencia de barreras físicas, mentales o intelectuales. ● (Art 1.) Estipula como propósito de la convención “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. |
| <i>Ley 1421 de 2017</i> | <p>Reglamenta varios aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1) las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, a los diferentes servicios educativos (transporte, comunicaciones, tecnologías de la información, etc.) |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 2. Las acciones afirmativas, entendidas como las políticas, medidas o acciones que se erigen a favorecer a las personas o grupos con alguna discapacidad. ● 3. Los ajustes razonables que hacen referencia a las diferentes adaptaciones y estrategias que son seleccionadas por el sistema educativo; de forma que le permita responder a las necesidades específicas de cada estudiante. 4. Inclusión del diseño universal de aprendizaje (DUA) y del Plan individual de ajustes razonables (PIAR) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, que permitan garantizar el aprendizaje y la permanencia y la promoción a un siguiente nivel del proceso formativo. |
|--|---|

Adaptado de (Const. P., art. 23, 1991) http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf; (L.1098, art 8,36, 2006) https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm; (L.1618, art. 5,11, 2013) <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>; (L.1145, 2007) http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1145_2007.html; (L.1346, 2009) <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>; (Dec. 2082 , 1996) https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf; (Dec. 366 , 2009) https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=35084; (L.1421, 2017) <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?noredirect=1>

Las reglamentaciones citadas anteriormente adquieren gran relevancia para esta investigación en la medida que en ellas se identifican los postulados que tiene el Estado con respecto a cómo conciben la inclusión y cuáles son los espacios y herramientas que se requieren para brindar una educación inclusiva de calidad. Esto se puede identificar desde la Constitución Política, en la que se reconoce la inclusión como la integración social de las personas que son *disminuidas físicas o psíquicas*.

Por otra parte, el docente, su discurso y la práctica que desarrolla dentro del aula, permeados por las políticas de inclusión, se convierten en un factor transformador de la clase, ya que la postura que adopte el maestro frente al proceso de enseñanza hará la diferencia en la experiencia pedagógica de los estudiantes, la cual le permite al maestro tener herramientas conceptuales para promover espacios en donde los estudiantes se puedan reconocer como participantes activos de las dinámicas planteadas para la clase.

2.1.2. Desarrollo de las funciones psíquicas como medio para inserción en la cultura

Para hablar de inclusión es pertinente retomar los postulados de la psicología con respecto al desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que se entienden como procesos que ayudan a comprender y explicar las diferentes facetas de desarrollo del niño (Vygotsky, 1931). Estas funciones no se desarrollan de forma mecánica, no pueden ser enseñados ni aprendidos. Por el contrario, la mejora de estas se da de forma gradual y progresiva, pero variando de niño a niño.

Las funciones psíquicas superiores abarcan varios procesos en el crecimiento del niño. Estas se pueden identificar durante las diferentes etapas de desarrollo orgánico, y pueden ser divididas en dos momentos. En el primero momento, se encuentran los procesos relacionados al desarrollo del lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo; habilidades que permiten al niño tener los primeros acercamientos a la interacción con sus pares y con los retos que son propuestos durante los primeros años en la escuela. Por otra parte, los procesos del segundo momento se relacionan con a: la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos (Vygotsky, 1931). Este segundo grupo hace referencia a los procesos que se desarrollan de forma natural, pero que se potencian a partir del desarrollo orgánico y de la maduración del niño.

Cabe resaltar que, sin importar la edad del niño, las funciones psíquicas superiores reflejan el desarrollo de las conductas que él interioriza, es decir, el desarrollo o limitación de estas funciones hace evidente el dominio de procesos de comportamiento propios que, posteriormente, permitirán la inserción del niño en los procesos culturales en los que se encuentra inmerso. Se puede suponer que el progreso psíquico de un niño es directamente proporcional al trabajo cognitivo que tiene el individuo desde un enfoque físico, sin embargo, se debe clarificar que este desarrollo puede ser determinado,

únicamente por el nivel de autodesarrollo que pueda evidenciar el niño. Por ejemplo, en el empleo de herramientas para cumplir una finalidad o en la manifestación del lenguaje humano.

Así, cada uno de los momentos de las funciones psíquicas superiores responde a un desarrollo específico. Mientras que las funciones del primer momento responden a un desarrollo cultural al permitir al niño interactuar con otros niños, las funciones del segundo momento corresponden a un desarrollo biológico en tanto que permiten evolucionar y crecer cognitivamente a los niños; facilitando esto el potenciamiento de las funciones psíquicas de primer momento, lo que implicará una inserción más efectiva en los procesos culturales existentes.

Por tal razón, Vygotsky (1931) afirma que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, de primer o segundo momento, son la evidencia de la evolución cerebral del niño, vislumbrando así la relevancia que adquiere la evolución cerebral del infante; este hecho pone en evidencia la dualidad existente entre los niños cuyos cerebros evolucionan correctamente (niño normal) y los que no (niño deficiente).

De esta forma, el niño “normal”, como lo plantea Vygotsky, hace referencia al niño cuyo desarrollo orgánico es óptimo en términos biológicos y sociales. Es decir, los niños no evidencian retrasos cognitivos ni personalidades retraídas que permitan inferir algún tipo de déficit. Por otro lado, los niños normales tienen conductas que son avaladas por la cultura como correctas o estandarizadas, los niños denominados de esta forma hacen uso de las herramientas a su alcance (cerebrales y biológicas) de forma tal que puedan descubrir de forma autónoma, las diferentes formas de conducta que tienen a su disposición.

En contraste, los niños deficientes presentan un grado de madurez biológico desviado con respecto al considerado como normal. Estos niños evidencian un desarrollo de sus funciones psíquicas

anómalo; teniendo dificultad para manejar las herramientas (cerebrales y biológicas) que tienen a su alcance. Adicionalmente, se presentan cambios patológicos que impiden la inserción del niño deficiente en la cultura, al existir una divergencia entre sus funciones psíquicas superiores y su desarrollo orgánico.

Ahora bien, si un niño presenta algún tipo de déficit es posible relacionar su origen con la existencia de algunos órganos que no se desarrollaron o que simplemente nunca existieron. Esta carencia se refleja en la imposibilidad para cumplir con las tareas que se deben llevar a cabo en una edad específica y por tanto el niño no tendrá la posibilidad de hacer parte del andamiaje cultural en el que se encuentra inmerso. Vygotsky (1931) denominó esta dificultad para hacer parte de los procesos culturales como *retraso mental o debilidad mental*.

En consecuencia, es posible identificar la estructura conceptual desde la que se asume la inclusión. Para Lev Vygotsky la discapacidad cognitiva debe ser asumida como una categoría determinante en el desarrollo intelectual, biológico y por tanto cultural de los niños. No obstante, la terminología propuesta por Vygotsky para referirse a la discapacidad sufre algunos cambios teóricos en términos de responsabilidades, objetivos y oportunidades para los niños con algún tipo de déficit cognitivo. Este recorrido conceptual tiene como punto de partida la aparición de prácticas que buscan la normalización de las conductas que las personas de inclusión puedan tener al interior del aula.

2.1.3. De la educación normalizadora a la educación inclusiva

La escuela se presenta como el ente regulador de saber y experiencias en los estudiantes donde se imparte una cátedra pedagógica que estimula el aprendizaje de acuerdo con ciertos modelos, estructuras o prácticas en específico que tienen como finalidad vincular procesos sociales y culturales que promuevan la equidad e igualdad dentro del contexto de aprendizaje e interacción a partir de la

construcción de una sociedad inclusiva y holística. Así, la escuela se basa en un acervo de leyes propuestas por los diferentes gobiernos para promover prácticas que logren integrar verdaderamente a los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, a partir de ciertas normativas que incentivan la educación de calidad al alcance de todos.

Sin embargo, como indica Dussan (2010), esta mirada integradora que existe con respecto a la educación inclusiva se ha transformado a través de diferentes momentos de la historia. Inicialmente, la escolaridad de las personas con discapacidad es inexistente. Este fenómeno es provocado por el desconocimiento de las familias con respecto a la causal del déficit existente en las personas. Con respecto a este fenómeno, las personas catalogadas con debilidad mental son consideradas personas sin propósito, ya que no tienen la posibilidad de aprender ni de integrarse en ningún círculo de la sociedad.

Esta dinámica de exclusión persiste hasta el surgimiento del concepto de *vías colaterales de desarrollo cultura* (Vygotsky, 1931). Esta propuesta consiste en idear formas alternativas para transmitir la cultura, de manera que las dificultades originadas por un defecto en específico puedan ser superadas de forma parcial o complementa. Por ejemplo, el alfabeto Braille, sugerido por Charles Barbier en 1821, que busca desarrollar formas de conducta especial para las personas invidentes, al presentar grafías en relieve que permiten desarrollar procesos lectores por medio del tacto.

Por otro lado, el lenguaje de señas, cuyo origen se remonta de acuerdo con Skliar (1997) al año 1760 por Charles-Michel de l'Épée quien identifica la capacidad que tenían las personas sordas para comunicarse por medio de un sistema de gestos, que no se remitía únicamente a la mímica, sino que lo relaciona con el componente lingüístico que podía cumplir con las funciones de una lengua (como se cita en Rodríguez y Velásquez, 2000, p. 2). Este hecho da paso a una educación grupal para los sordos ya que los sordos pueden interactuar por medio de este sistema con sus pares.

Así, la proliferación de diversas vías colaterales de desarrollo origina la clasificación de las discapacidades en las escuelas basándose en la deficiencia que debía solventada en cada persona. Adicionalmente, esta práctica promueve la creación de aulas especializadas para personas con retraso mental. Sin embargo, es hasta 1917 que se establece la obligatoriedad de la educación para todas las personas, hecho que pone en evidencia la existencia de numerosos casos de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Por esta razón, se funda la escuela especial que se encarga de recibir a todos los estudiantes con discapacidades que son remitidos de todas las escuelas “normales”.

Más adelante, Bank- Mikkelsen (1959) propone el concepto que abre las puertas a lo que hoy se conoce como educación inclusiva. Esta es la *normalización*, la cual postula que cada sujeto pueda llevar una vida tan normal como pueda hacerlo en las *condiciones* socio educativas que lo rodeen. Adicionalmente, propone que cualquier tipo de terapia o tratamiento para las personas con discapacidad puede llevarse a cabo dentro del aula de clase y por medio del mismo proceso educativo; con el fin de fomentar un desarrollo integral para todas las personas. No obstante, la normalización tal y como la propone Bank- Mikkelsen centra su atención en que sea la persona con discapacidad quien busque la forma de normalizar sus prácticas dentro del contexto situacional en el que se encuentre.

Wolfenberger et al. (1972) retoman el concepto de normalización y profundiza en la aplicabilidad de este. Ahora se incluye el uso de medios y recursos normativos para establecer y configurar comportamientos en las personas con discapacidad, de forma que los comportamientos de los estudiantes con algún tipo de discapacidad sean lo más naturales posible. Para ellos autores, el principal objetivo es la construcción de un abanico real de posibilidades sociales, culturales y laborales para las personas con discapacidad, de forma tal que sus vidas sean lo más parecidas a las de las personas normales.

Más adelante, se lleva a cabo la construcción de Informe Warnock (1978) en el que se retoma y se reafirma el concepto de normalización, pero con una nueva concepción para las personas con discapacidad; ahora se denominan personas con Necesidades educativas especiales [NEE]. Este cambio provoca la abolición de las clasificaciones existentes de las discapacidades, ya que ahora todos son incluidos dentro del concepto NEE. Es pertinente aclarar que, pese a la inclusión de todos dentro del concepto de necesidad educativa, los tratamientos que se proponen deben ser acordes a la situación de cada persona.

A su vez, el informe promueve la filosofía de incluir a las personas con necesidades educativas especiales dentro de todos los contextos posibles; ofreciéndoles todos los medios a disposición para lograr el mayor desarrollo de sus habilidades sociales, afectivas, laborales y cognitivas. Finalmente, se incluye un apartado importante que se enfoca en fomentar la autonomía de las personas NEE, de forma tal que su inserción al mundo laboral tenga mayor éxito.

En este punto, es posible identificar cómo los postulados de Vygotsky con respecto a la inclusión en el mundo cultural, en los que siempre y cuando las funciones psíquicas superiores tengan un desarrollo óptimo, se contrastan con el concepto de normalización propuesto en el Informe Warnock; ya que ahora prima el hecho de facilitar la inserción a los procesos culturales a través de la mediación de la educación y de la integración educativa que se origina desde el interior de los centros educativos.

Continuando con el desarrollo conceptual de la inclusión educativa, se encuentra una nueva evolución del concepto de inclusión, se introduce el principio de *integración* que se encuentra fundamentado en el de normalización, pero se diferencia en la medida que la escuela se construye en pro de los estudiantes NEE y no desde los estudiantes normales.

el alumnado con necesidades educativas pueda participar en la escuela ordinaria debiendo ser atendido a nivel educativo por medio de los recursos didácticos precisos para que puedan alcanzar los objetivos curriculares establecidos con carácter general para todxs lxs alumnx, tal como era apuntado (...) en la normativa que vino a desarrollarla³ (Sánchez y García, 2013, p. 34).

El principio de integración propone desprenderse del modelo hegemónico en el que un grupo de personas normales daban cabida dentro de sus rutinas a un grupo de personas con discapacidad. Al contrario, la integración consiste en reconocer las diferencias individuales (físicas, intelectuales, emocionales, etc.) de todos los estudiantes NEE, de forma tal que se ideara una estrategia dirigida a responder a cada uno de los casos existentes sin desconocer la diversidad existente. En otras palabras, este principio busca integrar a todos los estudiantes NEE desde la potenciación de la individualidad.

Finalmente, el concepto de inclusión, que surge en 1990 en el Foro Internacional de la UNESCO, se superpone al principio de integración en tanto cuando se incluye no se deja a nadie por fuera. La inclusión se opone ante la ubicación de estudiantes NEE en centros especializados para su atención, ya que esta práctica se presenta como una exclusión también. Al contrario, este principio busca una escuela “para todxs y de todxs en la que todxs puedan participar de manera activa” (Sánchez y García, 2013, p. 35), para cumplir con la inclusión se hace necesaria la inversión en el campo educativo, en pro de brindar una educación de calidad en donde no exista ningún tipo de exclusión.

De acuerdo con Stainback y Stainback (2004), el cambio de principio de integración a inclusión tiene su origen en la necesidad existente de los Estados de incluir a todos los estudiantes dentro de las escuelas; para promover la construcción de un país que no deje a nadie por fuera del sistema educativo.

³ Los autores no han querido utilizar el masculino como neutro, ni os-as o @ y optaron por la x para que todas las personas que no se sientan identificadas como hombre o mujer puedan sentirse parte de su obra.

De forma que, desde este paradigma se busca potencializar las habilidades de todos los estudiantes NEE y no NEE dentro del sistema educativo, es en este postulado que se comprende el horizonte que se plantea este principio; todos tienen los mismos derechos y todos tienen las mismas oportunidades.

2.1.4. Condiciones para promover la educación inclusiva en las instituciones educativas

La educación que se propone desde el paradigma de la inclusión debe tener en cuenta la complejidad que representa para las instituciones prepararse y adaptarse a las nuevas dinámicas que se buscan promover; las cuales afectan todos los procesos sociales, culturales y pedagógicos que se desarrollan al interior de un aula educativa. Esta relación existente entre los recursos de las instituciones educativas y las dinámicas inclusivas que se buscan fomentar se reflejan directamente en las diversas prácticas que lleva a cabo el docente al interior de su aula. Sin embargo, los principios orientadores de estas dinámicas se proponen directamente desde el MEN y cada institución diseña una ruta, personalizada y única, en donde se prioriza lo que se considera relevante y útil para responder a las necesidades inclusivas que se quieren solventar.

Como se mencionó anteriormente, las dinámicas que se adoptan en la escuela para promover la educación inclusiva se reflejan directamente en la forma en la que el docente canaliza lo que Tony Booth y Mel Ainscow (2011) han denominado valores inclusivos y dimensiones. Esto hace referencia a los principios desde los que cada institución pretende iniciar la cimentación de un currículo que pueda construir comunidad, apoyar la diversidad y orquestar el aprendizaje en el que todos los estudiantes sean partícipes.

Los valores inclusivos son directrices que impulsan el proyecto que se traza al interior de las instituciones para darle sentido al camino que se toma. Estos valores funcionan como un manual, en el que determina lo que se debe hacer y lo que no en pro de promover la educación inclusiva. Además,

tienen como función preservar y direccionar las dimensiones, de las que se hablará en los párrafos siguientes, para permitir a las instituciones avanzar la inclusión. Para Booth y Ainscow (2011) los valores necesarios son la igualdad, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad, y la sostenibilidad, ya que por medio de ellos se puede propender, con mayor facilidad a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas que aporten a la consolidación del proyecto inclusivo que busca alcanzar la institución.

Por otra parte, las dimensiones hacen referencia a tres ámbitos o elementos que configuran el plano educativo sobre el que se promueve la educación inclusiva. Estas son: cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas. De acuerdo con Gerardo Echeita (2019), la primera de ellas se caracteriza por la forma en la que la institución asume la inclusión, es decir, desde qué postura existe la inclusión al interior de una institución educativa. Además, en esta primera dimensión se establecen los objetivos que se persiguen para alcanzar la inclusión que se fijó con anterioridad. Finalmente, al establecer la cultura inclusiva se fijan, de forma inherente, los principios y valores desde los que se construyen los diferentes proyectos que permiten llegar a la inclusión que se planea.

La política inclusiva es la dimensión en la que la institución educativa materializa los principios y valores inclusivos que se establecieron en la dimensión anterior, por medio de normas, planes o programas que articulan la vida escolar con la inclusión. Por otra parte, las políticas de inclusión que se gestionan en esta dimensión están direccionadas a los criterios de admisión y al diseño curricular, teniendo como referencia los valores que se seleccionan en la dimensión de cultura inclusiva. En este punto, es posible identificar cómo las dos dimensiones están relacionadas estrechamente entre ellas, debido a que la claridad y exactitud que se tenga en la planeación de la primera mostrará el camino a

seguir para la siguiente y el éxito en la ejecución que se tenga de la segunda repercute en la anterior, en cuando puede generar cambios o reformulaciones.

La tercera dimensión, es decir, la práctica inclusiva, hace referencia al momento de ejecución de todas las acciones, que puedan ser consideradas como cotidianas al interior de la institución, que permitan a la institución educativa hacer realidad las políticas inclusivas propuestas en la anterior dimensión. Adicionalmente, la práctica inclusiva está relacionada con la planeación de actividades extracurriculares y complementarias en donde se evidencien procesos de aprendizaje y enseñanza para todos los estudiantes. Finalmente, esta dimensión es el momento en el que se materializan todas las actividades que promueven la política inclusiva que se trazó para alcanzar la inclusión.

De acuerdo con Echeita (2019, p.55) “la educación inclusiva no es una meta o un rasgo puntual que se tiene o se deja de tener”; al contrario, la inclusión debe ser asumida como un proceso sin fin, como una historia interminable en donde todo cambia (cultura y política inclusiva) y todos los miembros cambian (prácticas inclusivas), pero sin importar lo que ocurra los valores inclusivos deben perdurar de forma que sea posible alcanzar los objetivos inclusivos.

2.2. Discurso pedagógico en la educación

En esta sección, se abordarán las diferentes concepciones del lenguaje propuestas en la teoría de Basil Bernstein quien explica la forma en la que el docente adquiere el rol del dispositivo pedagógico al interior de su aula y el discurso como fuente de vinculación a las prácticas que tienen las acciones del maestro dentro de una intervención académica.

Inicialmente, el concepto de discurso pedagógico hace parte de la sociología de la educación; de acuerdo con Bernstein y Díaz (1993) esta disciplina centra su atención en el análisis de fuerza que pueda tener la reproducción de relaciones dominantes y dominadas en las relaciones sociales, los medios de

transmisión y la evaluación del discurso pedagógico. Por tal razón, es necesario abordar el discurso desde uno de los postulados que ha tenido la sociología de la educación en las diversas investigaciones desarrolladas por diferentes teóricos. Bourdieu y Passeron (1995) centran su atención en las relaciones que se establecen por medio de la comunicación

pedagógica. Para ellos, el discurso se fundamenta por medio de dos formas de comunicación: a) el lenguaje del transmisor “magistral” y b) el lenguaje de la clase obrera “popular”. Estas dos formas se ven mediadas por el poder que tienen las clases sociales dominantes o altas en la legitimación de aquello que es considerado válido para ser enseñado y así, ubicar diferencialmente a todos los adquirentes del conocimiento dentro de la comunicación legítima.

Bourdieu y Passeron fundamentan cómo las clases sociales dominantes denotan su poder por medio de la reproducción social que se lleva a cabo en la educación. En otras palabras, la clase alta ejerce una *violencia simbólica* para imponer lo que se considera debe ser aprendido por la clase obrera, negando la posibilidad de consenso para la selección de los significados, ocultando las relaciones de fuerza que le permiten a esta clase alta imponer los conocimientos sin que la clase obrera se percate.

Para Bourdieu y Passeron la violencia simbólica “(...) logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (1995, p. 44). La violencia simbólica de la que estos autores hablan se materializa por medio de acciones pedagógicas, que se asumen desde la arbitrariedad de su imposición por medio de la cultura. Por tal razón, transgreden de forma directa los procesos de enseñanza que se puedan desarrollar al interior de las aulas de clase, al introducir de forma arbitraria los significados que han sido catalogados como legítimos para ser reproducidos.

Este proceso de reproducción cultural es llevado a cabo por aquellos que son catalogados y delegados como *autoridad pedagógica*. En este caso, se hace referencia a la escuela y más específicamente a los docentes, quienes, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1995), ejercen una función represiva, al identificar que su función es únicamente reproducir los “recortes” de la cultura que deben ser perpetrados por medio de la educación. Es pertinente señalar que los autores se refieren a recorte de la cultura debido a la imposibilidad de enseñar la cultura en su totalidad.

Es en esta parte, en donde el estudio de Bourdieu y Passeron (1995) se hace imprescindible para la presente investigación, en la medida que se reconoce la relevancia que adquiere el docente de aula en la reproducción de los significados establecidos por las clases dominantes. Por otra parte, estos postulados abren cuestionamientos con respecto a la forma en la que el docente interioriza los discursos válidos para el Estado y los reproduce dentro del aula sin que exista ningún tipo de cuestionamiento con respecto a la pertinencia del aprendizaje de los mismos.

En este orden de ideas, se hace posible establecer relaciones entre los postulados planteados por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1995) respecto a los propuestos por Basil Bernstein en cuanto ambos identifican al docente como aquel que materializa las relaciones de poder existentes entre las clases sociales y cómo es él quien se encarga de reproducir los significados legitimados por el Estado, a través de su discurso pedagógico.

Por tal razón, la concepción de los docentes frente a los discursos primarios se potencia como la fuente objetiva de donde se saca la información o conocimiento requerido y que deben ser transmitidos a través de las dinámicas comunicativas que tienen lugar dentro del aula. Estos discursos se encuentran consignados dentro de textos de referencia y directrices gubernamentales respondiendo a las

necesidades educativas del contexto permitiendo así la formación de un discurso coherente del maestro y los entes institucionales.

Así, con el objetivo de responder a las diferentes exigencias del contexto tales como la integración de las teorías en las diversas áreas, políticas públicas, prácticas pedagógicas o metodologías y la visión institucional se hace pertinente la modelación de los diferentes discursos con los que los docentes y discentes interactúan dentro del aula de clases. De forma que los discursos primarios o especializados incluidos en los textos y en las diferentes políticas se ven sometidos a una reformulación de significados.

2.2.1. Del discurso especializado al discurso pedagógico

Dentro del contexto educativo, la escuela se adjudica la potestad de imponer los significados que pueden ser transmitidos debido a la responsabilidad que tiene como sistema educativo, a través de los discursos legitimadores que confluyen al interior de las aulas de clase. Por esta razón, Bernstein reconoce a la escuela como una agencia de control simbólico que cumple con la función de transmitir y reproducir conocimientos y significados validados por el poder.

Este proceso de reproducción de discursos es materializado por medio del discurso pedagógico [DP] manejado por el docente para transmitir habilidades especializadas por medio de discursos instruccionales. Para Bernstein y Díaz (1993, p.26), el discurso pedagógico es “un principio de recontextualización (...) Esta hace que los significados recontextualizados, convertidos en otros signos, actúen como significantes de [sí] mismos, apoyándose en la idea de que nada ha ocurrido al significado”.

Así mismo, se atribuye a este discurso pedagógico la concepción del mercado lingüístico reconocido como el conocimiento que se tiene de ciertas visiones el cual se materializa por medio del lenguaje para llevar a cabo una polisemia inherente a la ubicación social. Por tal razón, el docente como

agente principal del discurso cumple el papel primordial al generar discursos estilísticamente caracterizados bajo una ideología particular y la orientación de ciertos patrones gubernamentales que se exigen en el sistema educativo. Estos entran a hacer parte de un lenguaje neutralizado como lo propone Bourdieu mediante el consenso entre los agentes y grupos de agentes en un contexto comunicativo determinado.

Los usos sociales de la lengua deben su valor propiamente social al hecho de que tales usos tienden a organizarse en sistemas de diferencias (entre las variantes prosódicas y articulatorias o lexicológicas y sintácticas) que reproducen en el orden simbólico de las *separaciones diferenciales* el sistema de las diferencias sociales. Hablar, es apropiarse de uno u otro de los estilos expresivos ya constituidos en y por el uso, y objetivamente caracterizados por su posición en una jerarquía de estilos que expresa la jerarquía de los correspondientes grupos (Bourdieu, 2008, p.27).

Además, estos *discursos formalmente correctos* se fabrican mediante la estructura de los espacios sociales que incluyen un emisor y receptor que confluyen en una misma situación, recibiendo las palabras cargadas de un poder simbólico y los efectos del lenguaje para manipular la información y regular las normas de las prácticas lingüísticas con el fin de legitimar los procesos pedagógicos y la forma de pensar de los hablantes.

De esta forma, el discurso pedagógico devela la forma en la que el discurso del docente permea los significados de los diferentes escenarios educativos, ya que este desubica, reubica y reenfoca los discursos primarios y los hace especializados en un ámbito discursivo más específico que el primario.

(...) el discurso pedagógico es un dispositivo de recontextualización para efectos de reproducción de la cultura o de la producción de nuevas modalidades culturales. Mediante “su

actuación selectiva, abstracción y reenfoque” el discurso pedagógico reenfoca tanto la ubicación de los discursos como la ubicación en los discursos (Bernstein y Díaz, 1993, p. 26).

En este orden de ideas, el docente adquiere el rol de mediar entre la narrativa que se reconoce como legítima por el Estado, quien ostenta el poder y establece las políticas educativas que deben ser transmitidas al sujeto en formación. Esta relación se evidencia directamente en la escuela, a través de los diferentes significados que se comparten culturalmente, materializándose por medio del lenguaje creando puentes para la relación entre agencias especializadas en los códigos discursivos dominados y los agentes por medio de las diversas formas de comunicación, el poder y las categorías culturales dominantes.

De esta forma, se identifica la relación existente entre el Estado y el sujeto en formación por medio del control simbólico, en donde este funciona como canal para que los interlocutores asignen formas especializadas de conocimiento a la conciencia de los sujetos en formación. Estas formas se consolidan a través de las diferentes formas de comunicación en donde exista una distribución clara de poder y de categorías culturales dominantes. Así, el control simbólico puede no solo convertir las relaciones de poder en discursos y viceversa, sino que puede transformar las relaciones de poder existentes entre contextos y al interior de estos.

A su vez, esta violencia simbólica permea los discursos pedagógicos en el aula creando la visión de integrar a los agentes propios de dicha población cuando lo que realmente está sucediendo en una intimidación de estudiantes con discapacidades que son vulnerables ante su realidad o contexto comunicativo. “La violencia simbólica que se ignora como tal (en la medida en que no necesariamente implica un acto de intimidación), solo se puede ejercer sobre una persona predispuesta (en su *habitus*) a sufrirla, en tanto que otros la ignoran” (Bourdieu, 2008, p.25).

Dicha violencia simbólica subyace de manera lejana en los entes reguladores del discurso tales como el Estado y docente a partir de la asimilación de la legitimidad en las políticas públicas de manera general o excepcional, puesto que el nivel de abstracción que se tenga, determina de manera directa no solo, la formulación y la construcción de la cultura y las políticas de inclusión de las instituciones, sino que, influye sobre la perspectiva desde la que se promueven las diferentes prácticas pedagógicas que se utilizan para materializar la inclusión al interior de una institución y del aula. Esta interdependencia adquiere relevancia en esta investigación, en cuanto la mediación entre la cultura y la práctica se ve mediada por discursos que hablan desde la superficialidad y no de la especialización que debe tener dicha problemática.

Es decir, la implementación de diferentes documentos que son propuestos por el MEN puede influenciar la intención del discurso presente en el docente, debido a que las directrices que se orientan son generales y conocidas solo por el personal especializado. Sin embargo, los docentes quienes son los que se enfrentan con los diversos factores en el aula (particularidades de los estudiantes, exigencias de los padres y múltiples obstáculos para la gestión) no tienen un conocimiento a profundidad de la directriz. Por lo tanto, su discurso pretende atender a la población sin comprender los mecanismos discursivos de exclusión que se presentan al implementar un vocabulario sesgado, orientaciones pedagógicas erróneas o modismos direccionados a estudiantes que no tengan algún tipo de discapacidad; de esta manera, se incurre en dinámicas de segregación que van en contra vía de la inclusión educativa que promueven las políticas inclusivas.

Las dinámicas de segregación se presentan de forma tácita al interior del aula de clase por medio del discurso pedagógico que reproduce el docente, es decir, este discurso está preconfigurado por la forma en la que la institución y el docente buscan reproducir las directrices y los lineamientos que

promulga el Estado en términos de inclusión educativa. Por tal razón, el discurso pedagógico toma un papel preponderante en la producción y la reproducción de discursos especializados, integrando diversos factores sociales, cognitivos y lingüísticos que formulan una aceptabilidad social y respondan al cuestionamiento por cómo los maestros desarrollan su discurso pedagógico según las condiciones sociales diversas para que las posibilidades de acceso a la educación comunicativamente sean iguales entre un agente u otro (estudiantes de aula regular con inclusión). Así mismo, cómo pueden generar una ruptura de la brecha por obtener las mismas condiciones de adquisición de la competencia lingüística.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede deducir la relación del discurso con el contexto que se hace manifiesta entre un discurso macrosocial que proviene de las instituciones gubernamentales y que es denominado por Bernstein y Díaz (1993) como discurso primario o discurso especializado. Este discurso es transmitido por medio del dispositivo pedagógico micro social, que en esta relación es representado por el docente, quien se encarga de reproducir recontextualizar los discursos primarios dentro del aula para responder a las necesidades de un contexto en específico de políticas.

La relación entre los discursos macro y micro sociales se ve mediada por el dispositivo pedagógico en la medida que este es “una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura” (Bernstein y Díaz, 1993, p. 29). Para esto, los discursos primarios deben ser sometidos a un proceso de conversión que consta de tres reglas: las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación.

Inicialmente, las reglas de distribución se relacionan a las agencias que tienen el poder simbólico en el proceso de reproducción cultural. Las agencias con jerarquías más altas establecen lo que es pensable y lo no pensable, a través de controles sobre los saberes que se imparten en agencias como colegios. Análogamente, los discursos empleados por estas agencias propenden por una transmisión de

discursos que formen pensamiento de forma tal que se pueda controlar. De esta forma, las agencias que detentan el poder simbólico indican a los docentes las formas específicas de conciencia que deben ir más allá de los significados de un contexto local y a la vez, les señala las relaciones que se deben establecer sobre la especialización y la distribución de los diferentes órdenes de significados que se buscan reproducir.

Seguidamente, las reglas de recontextualización que hacen referencia a la forma en la que se desubica, reubica y reenfoca el discurso primario para convertirlo en discurso pedagógico. De acuerdo con Bernstein y Díaz (1993), este proceso tiene dos fases: en un primer momento, el discurso especializado es introducido a la realidad educativa, con intención de mantener un orden social. En seguida, el discurso primario se desubica y reubica en un contexto regulado, asignándole una temporalidad, un ritmo de transmisión y una continuidad con los demás discursos pedagógicos que han sido reenfocados dentro de un contexto específico.

Por consiguiente, las reglas de evaluación se relacionan con la puesta en práctica de los discursos pedagógicos en la escuela. Es decir, la forma en la que el discurso pedagógico se ajusta a la temporalidad, al ritmo y la continuidad determinada durante el proceso de recontextualización

Como el sistema escolar dispone de la necesaria autoridad delegada para ejercer universalmente una acción de inculcación duradera en materia de lenguaje y tiende a proporcionar la duración y la intensidad de esta acción al capital cultural heredado, los mecanismos sociales de transmisión cultural tienden a asegurar la reproducción de la diferencia estructural entre la distribución, muy desigual, del conocimiento de la lengua legítima y la distribución, mucho más uniforme del reconocimiento de esta lengua, lo que constituye uno de

los factores determinantes de la dinámica del campo lingüístico y, por eso mismo, de los cambios de la lengua (Bourdieu, 2008, p.36).

Por tal razón, se hace pertinente señalar cómo el docente se ve en la necesidad de ahondar en las directrices establecidas por las agencias, de forma tal que él pueda formular los discursos pedagógicos que lo faculten para regular los contextos y a los agentes que reciben estos discursos; permitiendo así, reevaluar la pertinencia y apropiación del discurso pedagógico que tiene el docente frente a su ámbito educativo.

2.3. Prácticas pedagógicas en el aula

Este apartado se divide en dos secciones: la primera de ellas es el concepto de didáctica como punto de partida a la par de la conceptualización del área de lenguaje para aterrizar la propuesta de investigación. En un segundo momento, se encuentra la concepción de las prácticas pedagógicas, las cuatro perspectivas que fundamentan la praxis del maestro (estructura curricular, procesos didácticos, desarrollo metodológico y evaluación de las prácticas) y los tres tipos de práctica que subyacen del papel que genera el profesor en un contexto educativo.

2.3.1. La didáctica como punto de partida en la creación de las prácticas

La concepción de *Didáctica* se plantea como principio desde el cual se concibe la práctica pedagógica como una materialización de las técnicas para la enseñanza y aplicación de las diferentes disciplinas. Algunas técnicas son llevadas con más eficiencia al aula respecto de otras en las que solo se imparte el conocimiento, teniendo en cuenta que la didáctica se regula a partir de la pregunta cómo va a ser enseñado cierto aprendizaje esperado, utilizando las estrategias que tiene el maestro para enseñar y

teniendo en cuenta los intereses, nivel evolutivo, habilidades, contenidos, posibilidades y peculiaridades del alumno.

se descubre en la relación de los métodos de las ciencias con la teoría antropológica, el principio de la didáctica. Advierte que las aptitudes del niño deben ser desenvueltas en su orden natural y en permanente contacto con las cosas; que la educación comienza con el nacimiento y que el niño puede y debe adquirir los primeros fundamentos de la cultura. Se eleva con viva conciencia del hecho a la idea de la continuidad del proceso educativo y al plano moderno de la escuela unificada (Comenius,1986, p.30).

De la forma en que afirma Juan Amos Comenio en el siglo XVII, la didáctica se entiende como el arte de enseñar y la ciencia que prevalece en los encuentros con carácter reflexivo y participante en el aula para hacer que los estudiantes comprendan la importancia o sentido de la educación basándose en los saberes que tiene el maestro y en cómo los puede transmitir a partir de su realidad, así mismo, fortalecer el sentido socio-moral de las personas para crear ciudadanos conscientes, eficientes y responsables.

Por lo tanto, la didáctica se desarrolla con el fin de que el maestro amplíe su forma de enseñanza con base en los múltiples contextos y pueda generar procesos de reflexión continua dentro de su oficio como docente; igualmente, la didáctica puede fomentar la habilidad más profunda en el maestro que es la comprensión y entendimiento del mundo académico para poder transmitir los saberes de la manera más asertiva posible. Por lo cual, esta toma como eje fundamental a la psicología, sociología y filosofía como medio principal de reconocimiento de la mente y su función en los procesos fundamentales del pensamiento que se ligan a las prácticas debido a que por medio de esta didáctica es que se direccionan las múltiples habilidades para la enseñanza.

Ahora bien, se debe centrar esta didáctica en el proceso que se hace en el área de lenguaje como foco principal de esta investigación, puesto que el maestro debe articular la enseñanza de un saber específico, su discurso y la inclusión para coordinar cómo enseñan los contenidos de los estándares básicos de aprendizaje (MEN, 1998) en contextos totalmente diferentes con necesidades especiales de inclusión. Así mismo, como vincular las estrategias pertinentes, atractivas y funcionales. Para lo cual, se afirma desde los lineamientos del área de lenguaje el rol que debe cumplir el maestro por medio de su didáctica:

El docente se constituye en un *jalonador* [énfasis añadido] que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural (MEN, 1998, p.19)

Teniendo en cuenta lo anterior, la didáctica de la lengua potencia la formación del maestro para que esté en la capacidad de desarrollar procesos tanto teóricos como pedagógicos que se centran en la creación de las competencias en los estudiantes tales como: semántica, morfosintaxis, pragmática, crítica literaria y capacidad de interpretación simbólica y demás que demuestran la experiencia que el docente va adquiriendo y que infunde en el aula con la que trabaja. Así mismo, la coherencia que desarrolla a lo largo de su quehacer y discurso en cada uno de los espacios pedagógicos como fuente de la significación y comunicación que forma al maestro como un ser capaz de orientar y guiar constructos más claros.

2.3.2. Las prácticas pedagógicas como punto de convergencia entre la experiencia y saberes

Siguiendo esta línea discursiva, se debe centrar la concepción de las prácticas pedagógicas como la unión de los saberes específicos y pedagógicos que tienen los maestros para crear acciones con sentido en sus estudiantes, experiencias profesionales que no solo enseñen a los educandos, sino que generen un proceso de autorreflexión de su mismo trabajo y estrategias implementadas con base en los resultados que tengan la intención de modificar la sociedad, historia y saberes. Así mismo, estas prácticas están pensadas en las necesidades y fortalezas que tienen los estudiantes o el contexto como fuente de conocimiento frente a las acciones pedagógicas pensadas, la fundamentación teórica y desarrollo de habilidades. De acuerdo con Malagón (2007, p.142), la práctica “es el resultado de una acción pensada consciente, social e histórica que apunte a producir un estado de cosas diferentes”.

En este sentido, la práctica toma fuerza debido a la implicación que tiene la experiencia del maestro en el aula por medio de la reflexión de su propia realidad y sobre todo el conocimiento del contexto. A su vez, la argumentación que imparte el docente para formar habilidades en el estudiante de forma que este demuestre un manejo gradual del saber específico y formativo que ejecuta el docente, la interacción de los sujetos con objetos, el saber hacer en contexto y la transformación de la realidad.

Dentro de este marco, el MEN crea el documento orientador con base en el foro educativo en torno a las “Mejores Prácticas en el Aula” (2015) estableciendo las características de una práctica pedagógica. Allí se parte de los espacios que motiven a los estudiantes hacia un trabajo productivo, la relación coherente entre la teoría y práctica docente. Es decir, que su discurso se evidencie en la práctica que desarrolla cotidianamente con su espacio académico. Así mismo, la articulación de los

significados, percepciones, intereses y acciones del propio contexto comprendiendo que se pueden seleccionar y priorizar los componentes destinados para la implementación educativa.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica demanda una reflexión rigurosa sobre el estudiante, contexto y el docente para evaluar las experiencias profesionales. Además, sirve para potenciar los procesos formativos no solo de los estudiantes sino del maestro quien es el formador que está en constante disposición de cambio y potenciación del desarrollo intelectual, cognitivo y humano. Esto para construir una sociedad que se pregunte y reflexione constantemente, fortalezca los conocimientos didácticos, disciplinares e investigativos por medio de un discurso coherente entre la institución y la práctica del docente.

Por consiguiente, las prácticas manejan cuatro perspectivas que se concentran en diferentes saberes que buscan potenciar la experiencia y práctica del maestro: la estructura curricular, los procesos didácticos, el desarrollo metodológico y la evaluación de prácticas pedagógicas.

En una primera instancia, de acuerdo con lo que presenta Malagón (2007), en la **estructura curricular** prima la estructuración de los contenidos o temáticas que el maestro puede desarrollar para relacionar con el contexto de sus estudiantes por medio de la conceptualización de diversos contenidos que aportan a su formación cognitiva. Sin embargo, se deja de lado la formación integral por la que propende la educación en un plano actual.

Cazares (2008) direcciona las prácticas como pilares curriculares donde sobresale la normativa oficial frente a los diferentes decretos, leyes y normas que sustentan la importancia que tiene la educación y sobre todo la formación del maestro referente a estos escenarios donde se concentra un derecho básico a la educación. A su vez, las oportunidades de aprendizaje que son creadas y materializadas por el maestro partiendo de las necesidades que encuentra en la población que está

trabajando por medio de una evaluación formativa. Además, las estrategias que contextualicen qué y cómo se aprende.

De igual forma, los procesos educativos de desarrollo y reflexión colectiva que reconfiguran la visión de mundo y conceptos presentes en los contenidos destinados para los encuentros académicos que permiten fortalecer en el maestro la creación de habilidades, pero sobre todo las competencias propias del área. Así mismo, la metodología como parte funcional de lo que conoce, sabe y enseña el maestro a partir de su formación profesional e integral como docente por medio de la práctica pedagógica.

Cabe resaltar que la práctica vista desde la perspectiva curricular, Grundy (1998) concibe al maestro como un miembro activo de la comunidad científica quien experimenta por medio de su práctica en el aula en un laboratorio del conocimiento junto con su estudiante. Teniendo como foco el aprender de manera conjunta en cada uno de los espacios académicos y tomar roles que tienen la misma importancia dentro del contexto educativo para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes y el profesor (...) de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional de la enseñanza y el aprendizaje significa que no tiene sentido hablar ya de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje (Grundy, 1998, p. 142).

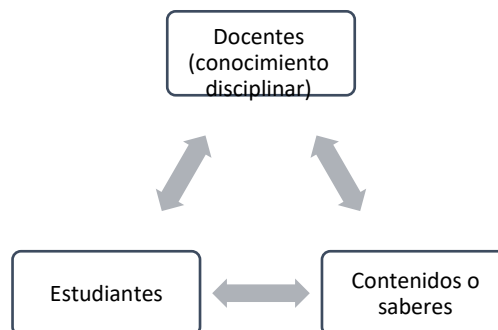
Del mismo modo, se determina la importancia del currículo al modificar las concepciones que se tienen de una educación normalizada por una noción más contextualizada y arraigada en las necesidades de una realidad: social, política, económica, educativa y cultural de una sociedad fluctuante para adaptar la metodología propia no solo de las dinámicas de los maestros sino de las políticas, en el caso de esta investigación las políticas inclusivas, que emergen constantemente en el sistema educativo.

En segunda instancia, la práctica vista desde la perspectiva de los *procesos didácticos* donde se configura la enseñanza a partir del aula como un momento experimental del maestro por medio de la transmisión, colaboración y apropiación de conocimientos, construyendo así un momento de aprendizaje y accionar a partir de los procedimientos, metodologías y diversos procesos que se pueden ejecutar en la práctica. Es allí, en la secuencia didáctica, donde el maestro demuestra las capacidades de transformación, reflexión y crítica ante la labor tan ardua que tiene como profesional de cambio en cualquier contexto educativo y social.

Se plantea entonces la triada o núcleo didáctico para las prácticas pedagógicas, teniendo como eje a los docentes que generan el conocimiento disciplinar y pedagógico con base en la profesión que han desarrollado y se fortalece en los múltiples espacios académicos que se crean dentro del aula. Seguidamente, los contenidos o saberes que deben tener una importancia desde lo que estipula el MEN en las orientaciones, las habilidades-competencias que puedan desarrollar y la contextualización que el maestro ejecute para que el estudiante pueda asociar con su realidad. Por último, los estudiantes quienes conforman el papel de formación dentro de la triada debido a que el maestro es quien crea y fundamente tanto lo académico, convivencial y formativo a lo largo de su práctica pedagógica.

Figura 1

Triada del núcleo didáctico



Elaboración propia

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas pedagógicas deben generar un impacto en los estilos de aprendizaje que tiene el estudiante, puesto que, a partir de estas dinámicas el maestro reconfigura las acciones y reflexiones que tiene en el aula. Así mismo, los desarrollos metodológicos hacen que el maestro pueda entrar en un paradigma determinado en el nivel de enseñanza que maneja con sus estudiantes. Además, las condiciones de relación entre el contexto subjetivo y objetivo que mantiene los educadores por medio de la preparación de clases, estrategias evaluativas, la comunicación y relación docente-estudiante por medio de la didáctica concentrándose en cómo va a ser enseñado.

En tercera instancia, el **desarrollo metodológico** propuesto a partir de la transposición didáctica que tiene el maestro por medio de la experiencia docente, al hacer de los contenidos un proceso fácil de entender y crear competencias para el contexto por medio de la transformación de las directrices que se dan tanto en la normatividad educativa como en las instituciones. Además, en este desarrollo se ponen en escena los propósitos de los saberes que se conectan con el componente metodológico que tiene el maestro, articulándose a la sistematización, planeación y secuenciación de un espacio académico.

En una cuarta instancia, el proceso de **evaluación de las prácticas pedagógicas** que parte de la introspección y reflexión que ejecuta el docente para regular la enseñanza por medio del impacto del aprendizaje que se genera en el contexto situacional en el que se encuentra el estudiante. De esta forma, por medio de esta evaluación se adaptan o ajustan las condiciones educativas demostrando un sistema transformador que crea el maestro desde su quehacer pedagógico para evidenciar las fortalezas y debilidades presentes en su trabajo como profesional, entendiendo que se deben manejar por medio del diálogo, análisis y reflexión de las mismas.

A su vez, la evaluación de la comunicación en el aula que debe manejar el docente de una manera asertiva y enfocada a direccionar el saber específico y pedagógico que tiene desde su formación profesional, así como la experiencia pedagógica que él ha adquirido a lo largo del trabajo en campo. Para promover el diálogo entre saberes que maneja cada docente de acuerdo con la construcción de conocimientos por medio de la praxis y lenguaje, partiendo del intercambio constante de códigos y expresión libre de ideas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Grundy (1998, p.42) plantea tres tipos de prácticas pedagógicas denominados *enfoques* los cuales se entienden como “los tipos de acción humana y las disposiciones que informan la acción”, llevando las acciones y reflexiones que se tienen en el aula como fuente de conocimiento para el docente desde su quehacer. Así mismo, el paradigma que el maestro toma para sus procesos por medio de acciones direccionadas que permiten enfocarse en resultados próximos por medio de la reflexión, argumentación, interacción y transformación de la realidad.

Por lo tanto, el primero de los enfoques que retoma Shirley Grundy es el *Enfoque Técnico* el cual se centra en el desarrollo de una habilidad para hacer, es decir, las habilidades que se generan en el contexto a partir de la instrucción o patrones determinados que especifican cómo es el proceso de elaboración de cualquier objeto u aprendizaje. Para esto se asocia el concepto del artesano quien es el encargado de seguir un patrón para conseguir un gran resultado de la visualización y experiencia que tiene el sujeto.

Del mismo modo, Malagón (2008) afirma que la práctica y enseñanza deben ser a través de una imitación como fuente de conocimiento completo por medio de la trasmisión verbal que hace el maestro o ente que direcciona el proceso instructivo, dado que este es el mapa de navegación para poder ejecutar adecuadamente la práctica. Además, la imitación de acciones y estrategias que tiene el

docente para enseñar, puesto que de estas dependen los resultados positivos o negativos que se obtienen a lo largo de la ejecución y sobre todo la linealidad del conocimiento en las diferentes generaciones.

Por otro lado, surge el segundo enfoque en las prácticas pedagógicas que es el *Enfoque Práctico* el cual responde a la pregunta por cómo actuar frente a ciertas situaciones. En este enfoque el maestro sería capaz de crear las habilidades de pensamiento en los estudiantes y sobre todo la capacidad de tomar decisiones asertivas que direccionen el proceso de enseñanza hacia las necesidades específicas en contextos determinados. Con lo cual el sujeto decide qué hacer en contexto, debido a que el maestro crea espacios y acciones que permean funcionalmente el problema y contribuyen a lo mejor.

De esta manera, Grundy (1998) retoma la enseñanza desde la naturaleza como conocimiento reflexivo y crítico sobre la realidad educativa y social que se vive, partiendo de que los espacios de enseñanza son diferentes emanando diversas necesidades que deben ser suplidas por las prácticas pedagógicas y orientados a explorar e indagar sobre el sujeto. Se parte de un saber práctico como un saber comprendido que permite la transformación desde una perspectiva holística en el ser humano; capaz de reconocer que el conocimiento se elabora continuamente y por medio del quehacer.

Por otra parte, Grundy fundamenta su *Enfoque Crítico o Emancipador* en los postulados de Habermas (1992) afirmando que las prácticas pedagógicas que son fuertes tanto en la fundamentación teórica como práctica se basan en encontrar el significado de acciones que se comprenden, interpretan y reflexionan por medio de las habilidades que un sujeto puede desarrollar por sí mismo. En este sentido, se busca generar condiciones de libertad y autonomía que promueven un encuentro entre lo objetivo y subjetivo de la educación y su praxis partiendo que es un saber contextualizado.

Por tal razón, este enfoque promueve que la práctica pedagógica deba transformar las condiciones que tiene la población o sujeto con el cual se está trabajando, por medio del despojo de barreras académicas, físicas, mentales y demás que obstaculizan el rumbo innato de la educación. Más aún, las capacidades que se crean en el maestro donde se encuentra el horizonte de la enseñanza y de la práctica en sí misma, debido a la materialización o propósito de educar que es crear seres pensantes y autodidactas.

Es aquí, donde los docentes, a lo largo de su trabajo educativo, demuestran sus propias experiencias y logros, manifestando que en todo proceso educativo se encuentran fortalezas y debilidades que toman rumbo cuando el maestro entiende la importancia de su quehacer en el aula. Además, la reflexión y direccionamiento de procesos más participativos, equitativos, funcionales y con calidad a partir de los encuentros que se tienen y de la experiencia misma del sujeto formador.

CAPÍTULO 3: Diseño metodológico

En esta sección se encuentra la información relacionada con el enfoque metodológico, la muestra poblacional, los instrumentos de recolección de datos y el cronograma para la recolección de datos que se siguió durante el proceso de esta investigación. Luego, el lector puede encontrar las categorías que se utilizaron como punto de referencia para llevar a cabo el análisis de la información recolectada.

3.1. Especificaciones generales

La presente investigación sobre la tensión existente entre los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión de los docentes de lenguaje en la I.E. Compartir tiene como enfoque la investigación cualitativa, la cual centra su atención en el estudio de la realidad en contextos naturales, es decir se centra en los eventos de la realidad tal y como suceden. La investigación cualitativa busca dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados e implicaciones que los diferentes hechos tienen para las personas implicadas con y en el objeto de investigación. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), este enfoque de investigación demanda de los investigadores el diseño y aplicación de gran variedad de instrumentos para la recolección de datos. Dentro de estos, es posible resaltar: la entrevista, la encuesta, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes.

Con respecto a esta investigación, se adopta este enfoque en cuanto se busca potenciar el entendimiento e inserción de las políticas de inclusión en los discursos de los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir, por medio de la interpretación y caracterización de los discursos y de las prácticas pedagógicas de inclusión. Para esto, es necesario estudiar las concepciones y los significados que han

creado los docentes de lenguaje de esta Institución, de forma que se la caracterización de esta situación problema, se realice desde el punto de vista de la población de esta investigación.

Desde la implementación del enfoque cualitativo se busca estudiar la materialización del conocimiento sobre las políticas de inclusión, por medio de la experiencia cotidiana del discurso docente, teniendo como método de investigación el estudio de caso, el cual se enfoca en un objeto desde la complejidad de su particularidad. Según Skate (1999), el estudio de caso demanda del investigador un ejercicio riguroso de delimitación, ya que la facilidad con la que se puede aproximar al objeto – caso depende de la especificidad con la que se caracteriza el caso. Es decir, cada caso debe tener límites y características plenamente delimitadas y justificadas para garantizar el aprendizaje sobre el caso mismo; enfatizando en la necesidad de tener criterios claros para garantizar la unicidad y singularidad del caso seleccionado.

La población con la que se trabajó está conformada por las seis docentes pertenecientes al área de lenguaje de la I.E. Compartir del municipio de Mosquera ubicado en el departamento de Cundinamarca, situado en el centro de Colombia. Cada una de estas docentes se encuentra a cargo de dos niveles, de forma que a lo largo de la investigación se mencionan diferentes grados de educación inicial, básica y media. Es pertinente mencionar que, durante el tiempo que se desarrolló esta investigación (año 2020), las docentes impartieron sus clases por medio de la plataforma Zoom debido al confinamiento en el que se encontraba el municipio a raíz de la pandemia del COVID – 19. Por esta razón, el acompañamiento de las clases durante la observación fue asincrónica.

A continuación, se encuentran los tres instrumentos que se diseñaron para la recolección de notas. El primero de ellos sigue el formato de la entrevista a profundidad (Anexo 1), que se utiliza para recabar información en situaciones preparadas. Esta entrevista se caracteriza por la flexibilidad y el

dinamismo que debe tener la serie de preguntas que se formulan dentro del instrumento. Para Taylor y Bogdan (1990) la entrevista a profundidad tiene una naturaleza interactiva al promover diálogos entre iguales: en donde el informante comparte con el investigador las perspectivas que tiene con respecto al tema de la sesión, utilizando siempre sus propias palabras. La entrevista a profundidad se emplea para aprender y conocer situaciones y actividades que no pueden ser descritas directamente por el investigador. Así, el informante es quien adquiere el rol de observador y a la vez se convierte en el objeto de estudio para el investigador. Adicionalmente, el informante comparte la forma en la que las otras personas perciben el fenómeno investigado. Debido a esto, la comprensión de los resultados obtenidos con la entrevista a profundidad se realiza por medio de la explicación de los significados que se logren identificar.

El segundo instrumento de recolección que se seleccionó toma la forma de una encuesta con enfoque comparativo (Anexo 3). De acuerdo con Díaz (2017) este tipo de encuestas permite al investigador establecer diferencias y similitudes en las concepciones que tiene la población con respecto al objeto de estudio. Esta es un instrumento de recolección de datos que busca encontrar resultados que sean medibles, confiables, válidos y objetivos por medio de los tipos de pregunta hacia una variable y población en específico. Partiendo de las categorías de investigación que se construyeron en el marco teórico de esta investigación, se establecen dos tipos de preguntas. Las preguntas de tipo cerrada, las cuales se encargan de orientar la pregunta a unas respuestas delimitadas y fáciles de analizar en las cuales se encuentran las dicotómicas, multirespuesta y única respuesta. Como precisa Hernández Sampieri (2010, p. 217) “en las preguntas cerradas las categorías de respuesta son definidas a priori por el investigador y se le muestran al encuestado, quien debe elegir la opción que describa más adecuadamente su respuesta”.

Las preguntas abiertas, por su parte, invitan al encuestado a responder de acuerdo con su percepción y la forma en la interpreta la problemática u objeto de investigación. Retomando a Hernández Sampieri (2010, p.217), “las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población”. Por tal motivo, la encuesta del presente trabajo de investigación se centra en recolectar una mayor cantidad de datos a partir de las preguntas cerradas (multirrespuesta y única respuesta) y abiertas con el fin de encontrar resultados mediante las categorías de análisis del docente como dispositivo pedagógico regulador del discurso, uso del lenguaje público y formal dentro del discurso docente, conocimiento de la política inclusiva en Colombia y comprensión de la educación inclusiva.

La tercera técnica de recolección de datos utilizada en este estudio fue la observación no participante; esta se caracteriza por explorar y describir ambientes, comunidades y diferentes aspectos de la cotidianidad. Hernández Sampieri (2010, p.399) establece que la observación demanda que el investigador se adentre “profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente”. Por otra parte, se requiere que el investigador observe de forma concienzuda todos los eventos que sean relevantes para el fenómeno que está siendo investigado, para luego ser registrados en un soporte escrito o de vídeo.

Para el caso específico de esta investigación se diseñó un formato de observación (Anexo 4) como instrumento de recolección de datos. Este tipo de registro escrito es definido por Freeman (1998) como las transcripciones de los eventos observados que pueden ser de tipo verbal o no verbal. Estos registros pueden ser consignados dentro del instrumento de manera estructurada o de acuerdo con los intereses del investigador. En términos de la recolección de la información, la base de esta se centró en

las grabaciones en video de las clases seleccionadas, a partir de las cuales se hicieron las observaciones, mientras que las entrevistas y encuestas se realizaron directamente con las docentes de manera virtual. Cabe señalar que, según Baer y Schnettler (2009), las ayudas audiovisuales permiten al investigador compilar información y datos que son focalizados a partir de su propia subjetividad; hecho que posibilita el análisis de la tensión existente entre el discurso y la práctica pedagógica de inclusión de los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir.

Sobre esta base metodológica, las fases de investigación fueron las siguientes:

Tabla 2

Fases de la investigación

| Fase | Objetivo | Acciones o instrumentos |
|--|---|---|
| Fundamentación teórica | Construir el marco teórico de referencia para fijar la base conceptual y definir las categorías de análisis sobre la que se cimenta esta investigación. | <ul style="list-style-type: none"> ● Delimitación del alcance del estudio para direccionar la búsqueda de referentes teóricos. ● Revisión teórica de diversos autores para consolidar la base conceptual, las categorías de análisis y el diseño de los instrumentos de recolección de información. |
| Recolección de la información | Recolectar /adquirir los datos para analizar la tensión existente entre los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión. | <ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista a profundidad, encuesta y formato de observación de clase (Anexos 1,2,3 y 4) ● Observación de las clases desarrolladas de forma virtual. (Anexos 10 a 21) |
| Análisis de la información recolectada | Analizar los datos recolectados en la fase anterior para responder a la pregunta de investigación. | <ul style="list-style-type: none"> ● Contrastar la información recolectada para analizar el fenómeno a partir de la revisión conceptual y según las categorías de análisis propuestas en la primera fase. |
| Socialización | Presentar en la I.E. Compartir los resultados y la propuesta que surgió luego del desarrollo de la investigación. | <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar las conclusiones y resultados del estudio a la I.E. Compartir. ● Aplicar la actividad de formación con el grupo de docentes de la I.E. Compartir. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Entregar al grupo de docentes de la I.E. Compartir los principios para reflexionar sobre el discurso y la práctica. |
|--|--|---|

Elaboración propia.

En pro de garantizar una recolección objetiva y organizada, se llevó a cabo la recolección de datos durante el segundo semestre de 2020. Para esto, se observaron las clases de cada una de las seis docentes de lenguaje con los grupos en donde hay estudiantes de inclusión. Las observaciones se realizaron semanalmente, estructurando un horario de dos turnos por semana durante cuatro semanas, para no saturar a los docentes con las observaciones en clase, además que la plataforma de que almacena las clases solo permite descargar clases cada cierre de semana. Estos espacios de observación se encontraban previamente autorizados por la rectora de la I.E. Compartir y por los docentes de lenguaje, quienes amablemente accedieron por medio de consentimientos informados, donde se les comunicaron los objetivos y alcances que tenía la investigación.

Por otra parte, se organizó un cronograma de entrevistas a profundidad con cada uno de los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir. Estas entrevistas se realizaron de forma individual en la primera ronda de entrevistas de forma que sea posible caracterizar las percepciones que tiene cada uno de ellos con respecto a los propósitos que tienen las políticas de inclusión vigentes. Durante la segunda ronda de entrevistas, se abordaron las temáticas de relacionadas a las prácticas pedagógicas.

3.2. Categorías de análisis

El diseño de los instrumentos utilizados, así como el análisis de la información obtenida, partió de unas categorías de análisis construidas a partir de la elaboración de los fundamentos teóricos. En este sentido, esta investigación asumió la inclusión educativa como un proceso que debe no solo tener un horizonte fuertemente establecido y claro, sino que necesita de una ejecución que denote y

evidencie la apropiación amplia de las metas y valores inclusivos. De forma que el investigador tenga las herramientas para llevar a cabo análisis constantes de la coherencia existente entre política y práctica pedagógica; con el fin de evaluar, retroalimentar o reformular los objetivos y las prácticas que se plantean para alcanzar la meta. Adicionalmente, este trabajo de investigación asumió la inclusión desde la política como un proceso de diversidad y estrategias educativas integrales propuestas mediante los parámetros de la presencia como el acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela, la participación frente a la calidad de las experiencias educativas y la adaptación que se establece del currículo.

Por otra parte, el discurso pedagógico se concibió como un principio de recontextualización. De acuerdo con Bernstein y Díaz (1993), los significados pueden ser recontextualizados y presentados por medio de otros signos que actúan como significantes de los significados originales. En otras palabras, los discursos especializados que son transmitidos por los docentes se deconstruyen y se recontextualizan para responder a las necesidades del contexto en el que se van a retransmitir.

Este proceso de recontextualización se ve mediado por tres reglas: las reglas de distribución, recontextualización y evaluación. Las primeras reglas se relacionan a la clasificación que se hace por parte de las agencias que detentan poder, sobre los significados que se deben reproducir al interior de los centros educativos. Las reglas de recontextualización se refieren al proceso de reubicación y reenfoque que sufren los significados. Finalmente, las reglas de evaluación se relacionan con los ajustes temporales, de ritmo y temporalidad que se deben tener en cuenta para llevar a cabo la recontextualización de los discursos primarios o especializados (Bernstein y Díaz, 1993).

Finalmente, en este proyecto de investigación se concibieron las prácticas pedagógicas como la convergencia existente entre: las experiencias, saber disciplinar, saber pedagógico y la reflexión que

hace el docente de su contexto educativo (Malagón, 2007). En otras palabras, las prácticas pedagógicas se asumen como la materialización de la planeación curricular y metodológica que se traça un centro educativo. Las diferentes prácticas pedagógicas que son empleadas por los docentes contienen de forma inherente la visión de mundo y los conceptos que conoce el docente. Con estas premisas se construyeron las siguientes categorías y subcategorías de análisis que fundamentaron la metodología de trabajo. En el Anexo 28 el lector podrá encontrar una tabla descriptiva de las categorías de análisis propuestas.

Tabla 3

Categorías de análisis

| | |
|--------------------|---|
| Categoría 1 | ¿Qué es la inclusión en la escuela? |
| Subcategorías | <ol style="list-style-type: none"> 1. Postura sobre lo que se entiende como inclusión educativa. 2. Formas de exclusión y segregación al interior del aula. 3. Acciones asertivas para promover la inclusión educativa. |
| Categoría 2 | ¿Cómo comprende el docente la política inclusiva? |
| Subcategorías | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de la normatividad sobre inclusión vigente. 2. Materialización de la normatividad al interior del aula. 3. Concepción de legislación inclusiva desde herramientas pedagógicas. |
| Categoría 3 | Tensión entre el discurso y la práctica pedagógica |
| Subcategorías | <ol style="list-style-type: none"> 1. Forma en la que consolida su discurso desde el conocimiento de la norma y la concepción de inclusión. 2. Uso de la norma para direccionar las prácticas pedagógicas inclusivas. 3. Divergencia entre la postura empírica y la práctica en el aula. |

Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: Análisis de datos

En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis de la información obtenida en esta investigación organizados en tres secciones: la primera ¿qué es inclusión en la escuela?, la segunda ¿cómo comprende el docente la política inclusiva? Y finalmente, se presenta un análisis general de la tensión existente entre los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión.

4.1. ¿Qué es la inclusión en la escuela?

En este primer bloque se busca caracterizar la forma en la que las docentes de lenguaje de la I.E. Compartir comprenden las políticas inclusivas y cómo estas se promueven dentro de la institución. Para lo cual, se presenta de manera descriptiva y analítica la triangulación de la información obtenida con los instrumentos y se detalla la visión que tiene cada una de las maestras del objeto de estudio.

Como punto de partida, se profundizó en la concepción que tienen las docentes de lenguaje con respecto a qué es la inclusión tanto del concepto que manejan por medio de su experiencia y política como tal. Luego de la revisión de las entrevistas a profundidad (Anexos 4,5,6 y 7), es posible identificar que cada una de las perspectivas que tienen las docentes difieren en cuanto a la forma en la que ellas conciben la educación inclusiva. La construcción de la visión de inclusión se basa en la adaptación que hacen de su contexto educativo y de las diferentes posibilidades que identifican en sus entornos. Por ejemplo, en la primera entrevista a profundidad la docente manifiesta:

Bueno, entonces entiendo por inclusión que es como una forma en la que educativamente se quiere tener en cuenta a todas las personas, sí y sobre todo pues como su nombre dice incluirlas dentro de los procesos pedagógicos regulares del aula. (Anexo 5)

De acuerdo con la anterior opinión, se identificó la presencia de “un aula regular” dentro de su discurso, lo que permite reconocer la existencia implícita de un aula inclusiva que no existe dentro del mismo espacio de la regular. Es decir, si existe un aula regular necesariamente hay otra aula que no es regular; en este caso sería el aula inclusiva. No obstante, las dos aulas no se materializan en una realidad simultánea al interior del colegio, ya que la prevalencia del aula regular provoca exclusión, inconsciente, del aula inclusiva.

Ahora, en la entrevista número dos se estipula que la inclusión es “la posibilidad que se les brinda aquellas personas que tienen alguna necesidad diferente (...) es esta oportunidad que se les brinda para ser igual, es así como dice nuestra Constitución Política para ser iguales a todos (Anexo 6). El uso de este léxico genera una distinción o exclusión en el proceso inclusivo, dado que de acuerdo con Bourdieu (2008) el uso de ciertas palabras genera un poder comunicativo que adquiere importancia de acuerdo con el contexto y la población en específico.

Es decir, cuando se utilizan estas expresiones, tácitamente se excluye a una población que es reconocida por inclusión, debido a la mala comprensión de la diversidad como diferencia y la igualdad como una inserción brusca. En este caso, se utiliza la expresión “ser igual” tergiversando la relación existente entre *igual* e *igualdad*, entendiendo igual como tener las mismas características e igualdad como un principio que equipara los derechos y las obligaciones de todos los ciudadanos en derechos. (Real Academia Española [RAE], 2021, párr. 1). Así, no tiene la misma implicación que el estudiante tenga las mismas habilidades o capacidades cuando lo que se busca es que la legislación y las instituciones educativas presten un servicio igual para todos. Por ejemplo, la educación como derecho fundamental, la contratación de docentes de apoyo y el direccionamiento de actividades para potenciar procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

Seguidamente, en la entrevista a profundidad número cuatro se interpreta que la inclusión es una forma de presentarse como institución ante la diversidad donde los estudiantes no deben adecuarse, sino cada uno de los estamentos que se tiene en la institución deben ajustarse para crear un paradigma inclusivo.

La inclusión básicamente es el efecto, el concepto digamos en la parte pedagógica, sí que se hace referencia al modo en el que en la institución se presenta la diversidad en algunos estudiantes que no tienen esa parte cognitiva o ese desarrollo dentro del aula (Anexo 8).

Sin embargo, el manejo del léxico referente a la inclusión en la siguiente afirmación “no tienen esa parte cognitiva o ese desarrollo dentro del aula” determina una distinción y segregación a partir del término no tener cognición ni desarrollo dentro del aula dado que lo que se propende es por potenciar las habilidades y capacidades del estudiante.

En la tercera entrevista a profundidad se identifica la interrelación que existe en el imaginario del docente, al definir la inclusión a partir de la formación del profesional que se encarga del proceso inclusivo al interior del aula o de la institución. Para esta docente, la preparación del docente en términos de inclusión es de vital importancia “puesto que este tiene la obligación de adaptar y diseñar su metodología para potenciar y centrarse en las habilidades que el estudiante de inclusión tiene, más no en lo que no puede hacer” (Anexo 7). Esto permite identificar la concepción existente en donde los docentes deben tener conocimiento y formación en inclusión para que puedan fortalecer los procesos que desarrollan al interior de las aulas. A su vez, esta formación les permite centrarse en las capacidades que pueden ser explotadas en los estudiantes con discapacidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible inferir que para esta docente la inclusión no se limita a las adecuaciones que debe realizar una institución o a las diferentes posibilidades educativas y

formativas que se deben brindar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad. Al contrario, la inclusión está intrínsecamente relacionada a la capacidad que tiene el docente para canalizar su saber pedagógico y ponerlo en un contexto educativo. A su vez, en donde la política y los valores inclusivos (Echeita, 2019) se materialicen en prácticas pedagógicas que direccionen a los estudiantes de manera integral en su formación académica, social y proyecto de vida como lo estipula la legislación colombiana en sus políticas inclusivas.

Estas dos percepciones de inclusión presentadas en la última entrevista se ven reflejadas en la sexta entrevista a profundidad en donde se reconoce una concepción de la inclusión como derecho para las personas con discapacidades donde debe establecerse un grado de adaptabilidad por parte del docente el cual garantice la participación, dignidad y respeto para todos. De acuerdo con Stainback y Stainback (2004), esta percepción se centra en un paradigma de inclusión donde el maestro vincula a todos los estudiantes dentro de las escuelas; para promover la construcción de un país que no deje a nadie por fuera del sistema educativo.

Ahora, en pro de tener una versión más completa sobre lo que es inclusión para las docentes de la I.E. Compartir se hace necesario revisar la información que se obtuvo por medio de la encuesta. La concepción teórica que se tomó como base para el direccionamiento de las prácticas pedagógicas inclusivas de estas docentes es la que Booth y Ainscow (2011) denominan la cultura inclusiva. Es decir, el punto de partida desde donde se cimenta la propuesta de educación inclusiva de una institución educativa.

Tabla 4

Encuesta – pregunta 2

| Docentes | ¿De qué manera evita la exclusión de los estudiantes de inclusión? |
|----------|--|
| 1 | Permitiendo su participación y valorando sus aportes. |

| | |
|---|--|
| 2 | Haciéndolos participes a todos los estudiantes del aprendizaje de lengua de señas. |
| 3 | La participación activa como fuente de inclusión, a su vez, la exaltación de las capacidades que los estudiantes generan. |
| 4 | Retomo críticamente los lenguajes para desarrollar procesos comunicativos a partir de la prevalencia y estructura de los diferentes contenidos para la comunicación auténtica. |

Elaboración propia.

Como se puede ver en la tabla anterior, se pretende abordar el concepto de inclusión desde la perspectiva de exclusión, es decir, identificando prácticas que puedan incurrir en la marginación o segregación de los estudiantes de inclusión. En este aspecto, es pertinente mencionar cómo las instituciones pertenecientes al ámbito educativo se centran en masificar la inserción de estudiantes con discapacidades, sin tener en cuenta los diferentes diagnósticos y desconociendo las habilidades o capacidades que tienen los estudiantes, de forma que sea posible generar las respectivas adaptaciones para brindar una educación en la que todos tengan un lugar.

Para abordar el concepto de inclusión, se contrastó la idea inicial de inclusión en conjunto con las estrategias o argumentos que aportaron las docentes para revisar el alcance de la inclusión desde un punto diferente, es decir, desde el punto de referencia de lo que la docente asume como exclusión dentro del aula. Así, de acuerdo con la docente #1, fue posible identificar coherencia en su discurso dado que las respuestas que ella suministró apoyan la idea que la inclusión tiene como eje fundamental brindar las mismas posibilidades a todos, de forma que cada uno de los aportes en la escuela sirvan para construir conocimiento y potencie, quizás en diferente medida, los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, la docente #2 ejemplifica en la entrevista el aprendizaje de las metodologías inclusivas para la población sorda como proceso para evitar la exclusión en una institución, contrario a

las respuestas que dio en la encuesta en donde ubicó la inclusión como una posibilidad y derecho que se debe garantizar a todos los ciudadanos colombianos por normatividad. Esta dicotomía nos permitió identificar cómo la inclusión para la docente busca una escuela en la que todos y todas puedan participar activamente; sin forzar a nadie a ubicarse en un contexto que no está preparado para adaptar y valorar las capacidades que tiene un estudiante de inclusión.

Seguidamente, la docente #3 lleva su ejercicio en el aula hacia un paradigma inclusivo donde se apunta a parámetros determinados por la adaptación de la institución, didáctica y metodología para poder formar a los estudiantes. También, los mecanismos de participación y potenciación de capacidades o habilidades manteniendo la idea de que formar a dichas personas no es centrarse en lo que no puede hacer sino retomar lo que ya saben para cumplir con su proyección personal, social y laboral. Adicionalmente, cuando se revisó la clase de esta docente (Anexo 9), se identificaron diferentes prácticas pedagógicas con las que la docente generaba espacios de participación por parte de todos los estudiantes. Las prácticas críticas fueron ajustadas para que los estudiantes de inclusión pudieran aportar a la construcción de conocimiento de la clase en general. Es este sentido, es posible identificar una concepción de la inclusión como un espacio creado para facilitar el aprendizaje y potenciar las habilidades que los estudiantes tienen.

En contraste, la docente #4 recalca la importancia que tiene la comunicación frente a la habilidad crítica del estudiante para manejar una comunicación auténtica que desde el foco de la inclusión se centra en la naturalidad o contextualización los actos que tienen los estudiantes. Igualmente, la docente resalta el foco de inclusión que tienen los diferentes encargados de una institución para adaptarla y poder prestar un servicio adecuado no solo en la materialización sino en los recursos humanos y pedagógicos por los cuales se propenden para la inclusión. A pesar de esto, durante

la observación de su clase (Anexo 9) se establecen ciertos términos como “los que no puedan” o “ya trabajo con ustedes aparte” que opacan dicha perspectiva inclusiva dado que se pierde el foco principal por la distinción de las prácticas.

Teniendo en cuenta esta información, es posible identificar en la encuesta una tendencia en los discursos de cuatro de las seis docentes hacia una concepción de inclusión desde el paradigma de la integración, en donde prima la inserción de estudiantes en el sistema educativo, sin hacer los ajustes curriculares necesarios para adoptar prácticas pedagógicas inclusivas que permitan vincular a todos los estudiantes en la construcción de sociedad. Esta dinámica de aula regular se ajusta a los postulados que promulga el paradigma de la integración propuesto por Sánchez y García (2013) en el que los estudiantes de inclusión son insertados de forma disruptiva en un aula llena de estudiantes “normales”; generando que los estudiantes de inclusión se vean en la necesidad de adaptarse a las nuevas dinámicas y no de forma opuesta.

Por otra parte, las dos docentes restantes de la población de estudio proponen una serie de prácticas pedagógicas tales como: participación activa, fortalecimiento del análisis y competencia comunicativa, vinculación del contexto a su aprendizaje disciplinar que buscan la potencialización de todos los estudiantes, con y sin discapacidad, pertenecientes al sistema educativo. Ellas muestran una predilección hacia el paradigma inclusivo, en el que, de acuerdo con Stainback y Stainback (2004), todos los estudiantes tienen los mismos derechos y deben tener las mismas posibilidades para formarse en sociedad, de ahí que los docentes de la I.E. Compartir utilicen diferentes estrategias para promover la construcción de conocimientos desde la diversidad de capacidades y no desde la diferencia y la exclusión.

De forma semejante, la postura de estas dos docentes, también puede ser relacionada con lo que Sánchez y García (2013) denominan como paradigma inclusivo, en donde la escuela no brinda posibilidades de formación para unos pocos y los demás deben adaptarse a estas dinámicas. Al contrario, la inclusión que reflejan estas docentes brinda las mismas oportunidades a todos los estudiantes que se encuentran presentes en el aula sin generar ningún tipo de exclusión o segregación.

Así pues, las perspectivas que presentan estas docentes se hilan coherentemente a las reglas o normativas que se disponen en la constitución política para garantizar el derecho a la educación como un proceso de diversidad y estrategias educativas integrales propuestas mediante: a) los parámetros de la presencia como el acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela, b) la participación frente a la calidad de las experiencias educativas y la adaptación que se establece del currículo. Por último, c) los logros de todos que resumen los resultados que se tienen a partir del proceso de aprendizaje para los estudiantes con capacidades con el fin de crear las competencias y aprendizajes para que el sujeto tenga una inclusión en la sociedad construyendo así el proyecto de vida.

En paralelo a lo observado en las docentes, se evidencia que no existe una concepción homogénea de la inclusión en la I.E. Compartir, pues no todos los docentes manejan la misma idea a pesar de que se tiene una normatividad dispuesta por el MEN y adaptada por la institución. Es decir, no se evidencia la coherencia entre lo que los profesores direccionan en sus discursos, en contraste con lo que se hace en la clase por medio del marco inclusivo. Esto, probablemente, debido a que se maneja una idea o concepción adaptada por el maestro de acuerdo con las necesidades que encuentra en el aula a la par de su quehacer, mas no una reflexión teórico-práctica en la educación orientada en la institución.

De acuerdo con los resultados obtenidos, no se identifica lo que Booth y Ainscow (2011) denominan una cultura ni política inclusiva clara en el colegio debido a que las directrices que se forman son más administrativas y carecen de la fuerza y orientaciones necesarias en el aula, que es el espacio donde se materializa dicha inclusión. Además, se observa la poca identificación del término inclusión, al mal entender que la inclusión se basa en un principio de integración cuando lo que se quiere hacer es crear la igualdad, participación, acceso y permanencia en el sistema educativo. Así, es necesario darle paso al análisis de la tensión entre el discurso y práctica pedagógica, es decir, lo que dice el maestro frente a lo que hace dentro del aula como resultado del proceso de inclusión en el siguiente apartado.

4.2. ¿Cómo comprende el docente la política inclusiva?

Este segundo eje analiza la forma en la que los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir interiorizan las políticas inclusivas dentro de su quehacer pedagógico en el aula, comprendiendo que esta legislación es el marco legal que debe seguir cada institución educativa para lograr espacios de inclusión por medio de la formación cognitiva, convivencial, participación activa y proyecto de vida. A su vez, esta guía sirve para promover los derechos básicos de aprendizaje que tienen todas las personas con discapacidades en el país, por lo cual el maestro como ente de enseñanza debe interiorizar dichas políticas para establecer un aprendizaje adecuado para todos.

Con respecto a esta política en la institución Compartir se evidencia una noción de dicho concepto partiendo de las afirmaciones de conocimiento general por parte de las docentes de lenguaje, es decir, las maestras conocen el concepto de política como un espacio para garantizar la participación, ayuda, igualdad o equidad en los estudiantes. Sin embargo, no logran concretar referencias explícitas a cada uno de los actos legislativos, argumentando que son bastantes los decretos, artículos (366 y 1618)

y leyes (1421) que se disponen en los documentos propuestos por el MEN (lineamientos y estándares), pero sin abordarlos de manera concreta.

Tabla 5

Entrevista a profundidad – pregunta 13

| Docentes | ¿Cuáles leyes conoce sobre inclusión en Colombia? |
|----------|--|
| 1 | Pues en términos pedagógicos sinceramente conozco muy poco, yo tuve la oportunidad de estudiar en un colegio donde la inclusión para chicos con discapacidad auditiva era necesaria, (...) digamos que esos salones donde estaban los chicos sordos no podían haber más de 35. |
| 2 | La ley como tal no me acuerdo bien creo que terminan 18 pero la verdad no me acuerdo, bien, ésta nos habla básicamente de lo que tiene que ver con la posibilidad de que los chicos estén en el aula regular y que aprendan básicamente para su diario vivir, esa creo que es la que habla esto de resto no me acuerdo de más. |
| 3 | Pues, la verdad no recuerdo las leyes, pero sé que en ellas se establecen las rutas que se deben seguir con los estudiantes de inclusión. Por ejemplo, el PIAR se adoptó desde una de esas leyes (...) y cómo se debe construir y aplicar para que los chicos puedan aprender realmente algo, por poco que sea. |
| 4 | Pues, básicamente la ley, ¡no! la verdad no, pues lo que veo en el colegio, la verdad es como 20 algo, pero la verdad no lo tengo muy claro, pues lo que se asemeja es que la ley de inclusión, tiene como eje principal, la no discriminación arbitraria. |
| 5 | Sí, pues, hay muchas leyes, hay muchísimas leyes y leyes que respaldan la inclusión y también la atención, el derecho, la asistencia, la participación, no excluirlo, el derecho a la igualdad, entonces sí he visto muchas leyes también el respeto a la inclusión, al espacio que sea libre, por decirlo así que no le restrinjan los derechos a la participación de estas personas; los números de las leyes no me acuerdo en realidad, |

| | |
|----------|--|
| 6 | Sé que existen varias leyes sobre la inclusión en Colombia y sé que en ellas se busca facilitar la inserción de estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, pero desconozco cuáles son los números de estas leyes. |
|----------|--|

Elaboración propia.

Como se evidencia en la Tabla 4, ninguna de las maestras tiene claro que dicha legislación asegura la adecuación física de todos los espacios que se tienen en la institución, adaptación curricular, flexibilización, materiales y personal de apoyo para cada una de las discapacidades. Este aspecto ratifica el argumento anterior donde no solo hay una desinformación de la codificación de la ley sino del propósito que las leyes promueven en el contexto colombiano y que como maestros se deberían adaptar en la totalidad según las necesidades propuestas por el MEN.

Por otro lado, este conocimiento de la política inclusiva se ha dado por medio de un constructo formado a partir de las diferentes nociones que se presentan como maestras de lenguaje donde cada una de ellas adapta según las necesidades o habilidades que tiene el estudiante, sin comprender como tal la función general de la inclusión o proceso legislativo. Es posible que esto se deba a que no se ha dado un parámetro claro que genere un direccionamiento como tal en la institución; sino que toda acción está basada en lo que la docente evidencie que el estudiante pueda desarrollar en la clase de lenguaje.

Así mismo, las maestras construyen esta perspectiva de política con las múltiples experiencias que tienen a lo largo de su quehacer educativo donde se pretenden abarcar muchos aspectos para potenciar las habilidades o en ocasiones se dejan algunas concepciones por fuera, ya que desde su opinión no son relevantes para el proceso inclusivo. Esto se debe a que se ha formado el concepto de política inclusiva a partir de subjetividades, es decir, esta idea de legislación se forma de acuerdo con lo que el maestro entiende de forma individual.

Cabe resaltar que el hecho de conocer la normativa educativa no garantiza su cumplimiento o comprensión dentro del contexto institucional, debido a que algunas maestras manejan las nociones de las leyes, pero dentro de su discurso y práctica no se ven adaptadas. Esto deja en contraposición la coherencia o tensión que tiene la práctica y discurso con la comprensión de la política inclusiva, puesto que no se garantiza en la totalidad una ejecución adecuada como lo manifiesta la norma.

Por lo cual se puede afirmar que estos fenómenos que se desarrollan con las maestras de lenguaje no implican un desconocimiento total de la norma, sino que demuestran un conocimiento abstracto de la política, puesto que se tiene la idea o noción de lo que es la política inclusiva a partir de cada visión de mundo o comprensión legislativa del maestro. Sin embargo, no se tiene un manejo y articulación total de las leyes, decretos y artículos y, especialmente, de los objetivos que se destinan por el MEN para las mismas.

Esto se debe a que las docentes deben ajustar individualmente lo que han formado a lo largo de su profesión en pro de garantizar la participación activa, calidad, igualdad y educación en la que todos los estudiantes de inclusión puedan potenciar sus procesos de aprendizaje. En este orden de ideas, es pertinente retomar a Bernstein y Díaz (1993) con el rol del docente como dispositivo pedagógico frente al papel que cumple de recontextualizador al utilizar un discurso elaborado o especializado que debe reformular y adaptar para su contexto.

En contraste, las maestras de lenguaje toman ese discurso especializado desde lo que escuchan o conocen en su formación universitaria, profesional y el tiempo de trabajo, pues la política podía ser diferente según el grupo etario de cada maestra; para luego crear la adaptación en el campo del lenguaje sin tener en cuenta el insumo primario como tal que es la política inclusiva. Por lo tanto, no se tiene un filtro de información o contacto directo con el discurso especializado y la recontextualización

que se hace no es la indicada debido a que se está haciendo un proceso discursivo y pedagógico sobre algo que se desconoce.

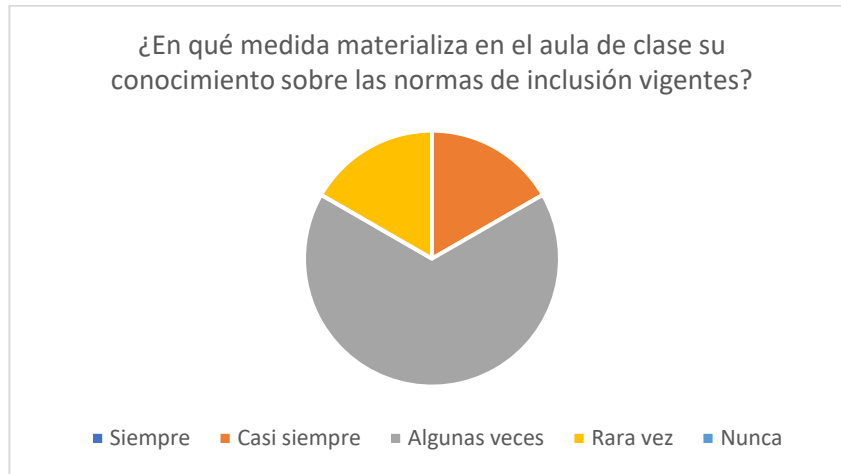
Este contexto nos permite afirmar que la comprensión de la política inclusiva se da desde el conocimiento abstracto que tiene la maestra de lenguaje, ya que se está construyendo la política por medio del devenir de la práctica o múltiples experiencias que tiene la misma en la institución. A su vez, esta dinámica sigue alimentando un círculo vicioso donde cada docente va a perpetuar la visión de política inclusiva por medio de lo que observa y lo que encuentra en su contexto específico y subjetividades.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) se debe analizar la formulación de la política inclusiva como la materialización de la cultura que se establece en un colegio por medio de la estructuración de una propuesta, valores y principios inclusivos que se impartan de manera horizontal en toda la institución a partir de los diversos entes que integran la comunidad. Sin embargo, en la I.E. Compartir las maestras manifiestan que no existe una política inclusiva institucional clara que parametrize las prácticas que cada una de ellas realizan; sino el acompañamiento de la coordinadora quien les socializa qué deben hacer o no con los 55 estudiantes de inclusión. Por lo tanto, deben tomar de lo que encuentran en su contexto para generar un proceso educativo inclusivo.

No obstante, el hecho de adoptar una perspectiva individual con respecto a la legislación inclusiva no implica que todo el saber específico, pedagógico y legal se materialice dentro del aula de clase. Ya que, al no tener una postura formal con respecto a la inclusión, el docente está en la capacidad de clasificar o decidir ¿qué tipo de conocimiento se hace útil dentro de la clase? o ¿cómo el conocimiento puede aportar a la selección o el uso de diferentes prácticas pedagógicas en el aula?

Figura 2

Pregunta 22 de la encuesta



Varias de las docentes encuestadas reconocen el poco uso en sus clases del conocimiento de la norma dentro de su contexto educativo. En este punto, se hace posible inferir que las docentes no se ven en la necesidad de incluir a su dominio la legislación inclusiva, debido a que su quehacer pedagógico no se ve afectado por este desconocimiento y sus clases pueden seguir siendo regidas por la recontextualización parcial que han hecho de las diferentes normas.

Es justo decir que un punto de convergencia frente a cómo comprenden las docentes la política inclusiva en la institución es a partir de la formulación del PIAR como medio de materialización de la ley o fuente documental que designa los mínimos en el aprendizaje que desarrollan cada uno de los integrantes del grupo de inclusión, el cual se desarrolla en compañía de la coordinadora de inclusión donde se formulan las fortalezas y oportunidades de mejora en el formato.

Así mismo, este conocimiento del PIAR parte de la asociación de las siglas (Plan Individual de Ajustes Razonables) con su concepto y funcionalidad de manera subjetiva dado que, como no se tiene una idea clara de la política inclusiva, se adapta desde el empirismo que desarrollan como maestras. Es

decir, que a lo largo de la experiencia en cada clase van conociendo las discapacidades por estudiante en las cuales se le pide al estudiante que haga lo mínimo; consolidando el conocimiento abstracto de la misma política y documentos que la acompañan.

4.3. Tensión entre el discurso y la práctica

En este tercer apartado se presenta el contraste que desarrolla el maestro desde lo que él dice comprender como educación inclusiva y lo que materializa al interior del aula en términos de inclusión. Para esto, se desarrollan cuatro variantes de análisis: los focos de segregación-exclusión, manejo de PIAR, limitación de PIAR y contraste del discurso por medio del dispositivo pedagógico con los tipos o enfoques de las prácticas pedagógicas.

Ante todo, es pertinente mencionar lo analizado en los dos capítulos anteriores que en la I.E. Compartir no existe una concepción homogénea del concepto de inclusión ya que como se analizó todas las maestras manejan un conocimiento abstracto de dicho término donde se construye a partir de la experiencia o formación. Ahora bien, este análisis es imprescindible para contrastar las perspectivas que se tienen de la tensión entre el discurso y la práctica de la política inclusiva que utilizan las docentes con quienes se trabajó en esta investigación.

Es posible identificar que las docentes de la I.E. Compartir proponen prácticas pedagógicas inclusivas a partir de las construcciones que han elaborado a partir del conocimiento abstracto que tienen de la política como tal, saber específico y pedagógico, entendiendo este discurso especializado desde diferentes perspectivas que no brindan la linealidad que debería haber en la institución tanto en la cultura inclusiva como política. Por lo cual, se genera una ruptura con respecto a lo que ellas dicen comprender en las entrevistas realizadas y en las observaciones de clase, puesto que se asume otro concepto de la política de inclusión.

El que existan estas diferentes perspectivas con respecto a la formulación de prácticas pedagógicas específicas para la población de inclusión evidencia el desconocimiento de postulados claros, con respecto de lo que se persigue en términos inclusivos. Esto puede causar que las instituciones y los docentes realicen una transición heterogénea entre la integración y la inclusión. De acuerdo con Stainback y Stainback (2004) este tránsito debe incluir a todos los estudiantes para potenciar la construcción de un sistema educativa más fuerte, pero es necesario que el cambio de paradigma se haga bajo un marco de referencia que evidencie el conocimiento del lugar en el que se ubican y al que buscan llegar.

Tabla 6

Entrevista a profundidad 2 – pregunta 1

| Docentes | ¿De qué manera evita la exclusión de los estudiantes de inclusión desde su discurso? |
|-----------------|---|
| 1 | Permitiendo su participación y valorando sus aportes. |
| 2 | Retomo críticamente los lenguajes para desarrollar procesos comunicativos a partir de la prevalencia y estructura de los diferentes contenidos para la comunicación auténtica. |
| 3 | Haciéndolos participes a todos los estudiantes del aprendizaje de lengua de señas. en el aula |
| 4 | Generando espacios de participación para las estudiantes sordas en donde no tengan miedo de sentirse juzgadas. Promoviendo actividades en donde exista interacción entre los estudiantes sordos y los que no son sordos |
| 5 | La participación activa como fuente de inclusión, a su vez, la exaltación de las capacidades que los estudiantes generan. |
| 6 | Involucrándolos dentro de este y teniéndolos presente en cada una de las actividades propuestas. |

Elaboración propia.

Ahora bien, el desconocimiento o la consolidación de un conocimiento abstracto de la política hace evidente una segregación y exclusión de los estudiantes en la mayoría de las clases que se desarrollan, debido a que las maestras realizan la explicación como tal del bloque de conocimiento que

trabajan. Seguidamente, dejan la actividad y establecen un espacio dentro de la misma clase para apoyar el proceso inclusivo en el aula por medio de la explicación del mismo tema. Cabe destacar que este tipo de práctica excluye a la población con discapacidad debido a que no se puede adaptar la apertura, desarrollo y cierre de la planeación a las diversas necesidades del aula con base en el saber específico y pedagógico que genera el maestro.

Más aún, como se evidencia en la tabla 6, las maestras manifiestan que todos los estudiantes desarrollan un proceso activo en la participación durante las clases de lenguaje. Sin embargo, en la observación de clases se encuentra un vacío frente a esta participación debido a que no todos los estudiantes están interactuando activamente en las aulas sino hasta que la maestra lo solicita, creando espacios de exclusión que delimitan las capacidades que se pueden potenciar en dichas personas.

Tabla 7

Análisis de la postura de los docentes: tomado de entrevista a profundidad segunda sesión – Pregunta 9, encuesta – pregunta 16 y observación de clases.

| Docente | Enfoque de Práctica pedagógica que dice emplear con los estudiantes de inclusión | Enfoque de práctica pedagógica que realmente emplea con los estudiantes de inclusión | Paradigma en el que se puede incluir luego de la observación | Postura frente al PIAR |
|---------|--|---|--|--|
| 1 | Enfoque práctico para la población que orienta en sus clases. | Luego de la revisión de las clases se identifica la prevalencia del enfoque técnico en las dinámicas de clase, la docente busca que los estudiantes sigan instrucciones y así cumplir con las tareas asignadas. | Las prácticas que desarrolla la docente la ubican dentro del paradigma de integración, ya que la disposición del grupo mismo genera segregación del grupo de estudiantes de inclusión. No obstante, existen espacios en los que se busca promover la participación activa de los | La docente entiende el PIAR como un instrumento que puede apoyar el quehacer docente, pero no lo describe como un requerimiento de la ley. |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | | estudiantes dentro de los espacios de clase. | |
| 2 | Enfoque técnico y práctico ya que la edad de la población no le permite llegar a la emancipación, ya que los estudiantes se limitan a repetir y memorizar. | Luego de la revisión se reconocen prácticas de enfoque técnico, pero se identifican espacios en donde se busca llegar al enfoque práctico al motivar al estudiante de inclusión a identificar ¿cómo ha realizado la tarea? | Las observaciones ubicaron a la docente entre el paradigma integrador y el inclusivo ya que dependiendo del momento de la clase y la forma en la que ella aborda la misma, el foco en la participación de los estudiantes cambia y en ocasiones se ven relegados, pero en momentos se ven incluidos en el proceso de construcción de conocimiento en la clase. | La docente ubica el PIAR como la materialización de la política inclusiva, siempre y cuando exista el PIAR y haya un seguimiento de este se está cumpliendo con la ley. |
| 3 | Enfoque emancipador y técnico, cada una depende del tipo de discapacidad con la que se está trabajando. | Luego de la revisión de las clases se identifican el uso de prácticas con enfoque técnico y práctico. Pese a que la participación de los estudiantes es activa, el tipo de enfoque demanda un grado de conciencia alto y las dinámicas de clase favorecen el seguimiento de instrucciones con resultados esperados. | Luego de la observación de las clases vemos que las prácticas pedagógicas del docente lo ubican en un paradigma de integración, con algunos visos de inclusión. | La docente reconoce el PIAR como herramienta que orienta el proceso, pero desconoce la forma en la que este se crea desde coordinación de inclusión. |
| 4 | Enfoque técnico y práctico, cada una depende del tipo de discapacidad con la que se está trabajando. | Luego de la revisión de clase se identifican prácticas con enfoque técnico, ya que prevalece el seguimiento de instrucciones dentro de las dinámicas de clase. | La docente promueve prácticas pedagógicas que la ubican dentro de un paradigma de integración ya que la participación de los estudiantes no es activa y las dinámicas de clase no insertan a los estudiantes a la clase, sino que los excluye al | La docente 4 identifica el PIAR como una herramienta para el seguimiento de los estudiantes de inclusión. |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | | | apartarlos en el diseño de las actividades mismas. | |
| 5 | Enfoque técnico y emancipador, ya que el desarrollo mismo de los estudiantes de inclusión permite al docente seleccionar la práctica que va a emplear. | Luego de la revisión de las clases se evidencia la prevalencia de las prácticas con enfoque técnico y práctico ya que los estudiantes de inclusión se ven motivados a resolver problemáticas, dando razón del cómo llegaron a la solución o a la posible solución. | La docente promueve prácticas que en ocasiones demandan participación activa de los estudiantes, de forma tal que los incluye en la construcción de conocimiento de forma directa. Esto la ubica en una delgada línea de los paradigmas de integración y de inclusión, ya que, dependiendo de la dinámica de clase, la participación de los estudiantes puede ser contundente o meramente instruccional y en ese sentido se aleja o se acerca al estudiante a la inclusión. | La docente caracteriza el PIAR como la ruta hacia la inclusión, ya que, esta es el único documento del que disponen los docentes para garantizar la inclusión de los estudiantes al aula de clase. |
| 6 | Enfoque técnico y práctico, cada una depende del tipo de discapacidad con la que se está trabajando. | Luego de la revisión de las clases se identifica el empleo de prácticas de enfoque técnico y práctico, ya que, los estudiantes no solo deben seguir las indicaciones y solucionar las diferentes tareas que se les asigna, sino que deben dar cuenta del proceso que siguieron para cumplir con la tarea. Finalmente, deben hacer un proceso de retroalimentación sencillo de forma que se puedan identificar las responsabilidades | Pese a que la docente promueve prácticas pedagógicas de enfoque técnico y práctico. | La docente considera que el PIAR es la forma de comprobar que los docentes están trabajando desde una perspectiva inclusiva. Ya que, esta herramienta contiene las diferentes estrategias y adaptaciones que se han realizado para poder potenciar el proceso de |

| | | | | |
|--|--|---------------------------------|--|---------------------------------|
| | | en el desarrollo de las tareas. | | aprendizaje de los estudiantes. |
|--|--|---------------------------------|--|---------------------------------|

Elaboración propia.

Como se evidencia en la anterior tabla, las maestras manifiestan en la entrevista por medio del discurso que desde el PIAR se genera la adaptación curricular en cada uno de los desempeños donde se logra una adecuación según las habilidades y competencias propias de cada estudiante. Sin embargo, se encuentra una incoherencia con lo que dicen las maestras y su quehacer pedagógico dentro del aula debido a que los estudiantes de inclusión están quedando integrados a la clase más no incluidos. Sánchez y García (2013) relacionan la integración con un proceso de asistencia durante los encuentros más no de participación activa. A su vez, como se postula desde la política inclusiva propuesta por el MEN, el nivel de interacción con los estudiantes se da en un espacio alterno al que manejan con los demás integrantes del aula.

Por otro lado, se encuentra la concepción de algunas maestras quienes tienen pensado que por realizar el PIAR como documento inclusivo ya están manejando la inclusión en sus aulas debido a que se tiene la concepción de que este es el único medio legítimo de distribución, es decir, la única manera de ser inclusivos en un aula es cumplir con la elaboración y seguimiento del PIAR. A su vez, este PIAR (Anexo 27) se queda en la formalidad, es decir, en la elaboración del formato sin generar en realidad una adaptación de las clases como tal en su práctica y discurso. Ejemplificando, la creación del formato frente a las fortalezas y oportunidades de crecimiento donde esta evaluación es superficial y no se crea por medio de lo que evidencia la maestra en clase (habilidades y competencias).

Tabla 8

Entrevista a profundidad 2 – pregunta 1

| | |
|----------------|--|
| Docente | ¿De qué forma contribuiste a la creación de los PIAR de los estudiantes de inclusión que tienes a tu cargo? |
|----------------|--|

| | |
|---|--|
| 1 | <p>(...) lo que hacemos es redactar el desempeño nuevamente, luego ya cuando nosotros vamos a la reunión. Con la docente de inclusión, con la coordinadora de inclusión. entonces ella, lo que hace ella es, pedirnos esos desempeños para ella incluirlos, ya en el formato. Ella ya tiene un formato establecido donde ella, previamente ha copiado las competencias, previamente ha copiado los otros desempeños de los chicos que no están en inclusión y lo que hace es copiar los desempeños que nosotros le ofrecimos, como mínimos de, de inclusión y alguna flexibilización que uno esté haciendo. Se pone una notica adicional, que hay una flexibilización. Bien sea de tiempos, bien sea de de guías etcétera, etcétera.</p> |
| 2 | <p>Bien mira, con los estudiantes de inclusión que tenemos en la institución y que yo tengo en mi salón. Lo que hacemos básicamente es reunirnos con coordinación de inclusión. Nos sentamos, miramos la malla, miramos los temas a tratar y de una u otra manera hacemos como un consenso entre lo que ellos deben aprender y lo que nosotros les vamos a expresar o a brindar en ese momento. Entonces es una construcción básicamente pedagógica y la hacemos cada tres meses; nos sentamos con la coordinadora y realizamos este ejercicio. Me parece un ejercicio muy enriquecedor</p> |
| 3 | <p>Inicialmente nosotros realizamos una reunión con la coordinadora de inclusión, quien es la persona que direcciona estos procesos realmente, pues, ella en su papel de orientadora y demás tiene a cargo: 1) Adaptar los desempeños de trabajo que tenemos 2) Fortalezas y debilidades, claramente con ayuda de nosotros y 3) Regular qué aprendizajes estamos adoptando para que los estudiantes de inclusión puedan realizar su proceso pedagógico adecuadamente, entonces nosotros siempre nos reunimos con ella una vez cada periodo para realizar este tipo de creación y establecimiento del PIAR, ahora bien, es un proceso muy significativo, porque encontramos que todos estos estudiantes tienen ciertas fortalezas, así como tienen debilidades y nos centramos en lo que ellos si pueden hacer.</p> |
| 4 | <p>Listo, básicamente lo que tuve en cuenta fue el aprendizaje de cada uno de ellos y así mismo, los derechos básicos de aprendizaje, siempre y cuando, manteniendo la comunicación autentica que existe en cada uno de los procesos y del mismo aprendizaje y conocimiento que tiene el estudiante (...) con el fin de que cada estudiante que presenta diferentes modelos de aprendizaje; pues tengan el proceso de conocimiento al igual de los otros estudiantes.</p> |
| 5 | <p>El PIAR es muy bueno, sabemos que lo he visto en el Colegio Compartir con los Currículos y todo esto y también veo que hay algunas debilidades que de pronto hacen falta mejorar y pues la Coordinadora de Inclusión veo que es muy atenta a esto y se colabora con los otros docentes para mejorar a los estudiantes con alguna</p> |

| | |
|---|--|
| | discapacidad, para que tengan un buen conocimiento, obviamente no se puede llegar a un buen conocimiento igual que los estudiantes oyentes (...) |
| 6 | El desarrollo es con la coordinadora de inclusión quien nos dice que pueden y no pueden realizar cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta esa información se proceden a adaptar los desempeños, fortalezas y oportunidades de mejora. |

Elaboración propia.

Ahora bien, existe una limitación al implementar el PIAR frente a la participación que tienen los estudiantes de inclusión, puesto que los educandos están presentes en la clase, pero no se establece una participación activa en cada una de las intervenciones que tienen las maestras durante el desarrollo de su clase. Por el contrario, las maestras afirman en la entrevista que se propende por que el estudiante participe y potencie sus habilidades comunicativas desde lo que conoce, sabe y puede. Pero ya en la observación de las clases (Anexo 10 a 21) no se mantiene dicha afirmación sino un discurso elaborado que todo el tiempo está desarrollando el docente para dar continuidad al bloque de conocimiento sin la participación activa de la población de inclusión.

Tabla 9

Formato de observación – pregunta 1

| Docentes | ¿Cómo materializa la inclusión en la escuela? |
|----------|---|
| 1 | La docente 1 evidencia manejo conceptual con respecto a los ejes temáticos que se presentan durante el desarrollo de la clase. La docente presenta la teoría de la clase por medio de paráfrasis y ejemplificación para facilitar la comprensión de los estudiantes. No obstante, dentro del desarrollo de la clase misma no se identifica un momento específico en donde la docente confirme que la recontextualización de la teoría fue efectiva con los estudiantes de inclusión |
| 2 | (...) No obstante, se percibe que la adaptación de las actividades promueve dinámicas de segregación ya que, solo existe interacción entre las estudiantes sordas, pero no existe comunicación o interacción entre las estudiantes de inclusión y los demás miembros del grupo. |
| 4 | La docente número 4 desarrolló una clase en donde los estudiantes de inclusión carecieron de espacios para participar activamente. La inclusión dentro de este espacio formativo se tradujo en segregación y exclusión de estos estudiantes (...) |

| | |
|---|--|
| 6 | La docente 6 materializa la inclusión de forma contradictoria. Ella reduce sus prácticas pedagógicas al desarrollo de material impreso en donde prima el seguimiento de instrucciones. Esta dinámica de clase reduce la inclusión educativa al mínimo ya que los estudiantes no pueden ser participantes activos de sus procesos; al contrario, su participación redunda únicamente en el diligenciamiento de los recursos que suministra la docente (...) |
|---|--|

Elaboración propia.

Esta situación de las docentes en su posición de dispositivo pedagógico es analizada desde Bernstein y Díaz, quienes propone las reglas de distribuidor, recontextualizador y evaluador por el que todos los entes discursivos pasan al momento de filtrar la información que brindan las agencias. Las maestras de lenguaje establecen estos procesos en su discurso con la variación de que, en su rol de distribuidoras, la información o proceso básico que se realiza es comprender la ley como insumo primario o discurso especializado. Sin embargo, este paso es somero o basado en las experiencias que tienen como maestras dentro de su formación como profesionales.

Por consiguiente, la recontextualización y evaluación que hacen las maestras de su discurso materializándolo en el aula prioriza algunas estrategias o actividades que según su criterio son inclusivas sin tener en cuenta los propósitos y principios de la ley tales como: participación activa, equidad, calidad y respeto. Así mismo, este discurso recontextualizado a la práctica se asocia en la gran mayoría de maestras de lenguaje a un enfoque técnico como práctica, puesto que se está recontextualizando a partir de la experiencia en aula creando actividades que muchas veces son dadas por la instrucción para obtener un resultado.

En este orden de ideas, es posible analizar que las maestras no tienen una coherencia discursiva y práctica frente a los trabajos que desarrollan en las aulas inclusivas, debido a que se presenta una incongruencia en lo que las maestras manifiestan dentro de sus entrevistas a nivel oral creando la visión de que el proceso inclusivo en el área de lenguaje apunta a diversas aristas con los estudiantes y que por

medio de estas discapacidades que los acompañan crean diferentes estrategias educativas y experiencias personales que las forman como maestras.

No obstante, las prácticas que se observan se centran en el paradigma de integración dado que en cada una de las clases delimitan poca adaptación en el discurso y material de apoyo que tiene la docente, actividades que no están generadas para todos sino para los estudiantes que no tienen necesidades especiales en el aula y estrategias que se quedan cortas cuando algún estudiante de inclusión fundamenta no entender lo explicado en clase. En tal sentido, la tensión existente entre el discurso y práctica es totalmente disímil al no manejar una linealidad entre lo que se dice y hace dentro del aula inclusiva.

Es importante destacar que no se reconoce una noción concreta de lo que es una práctica pedagógica, puesto que se tiene la idea de que una práctica se centra meramente en las actividades que el estudiante puede desarrollar mas no en las experiencias y estrategias que como maestro se construyen a partir de su formación universitaria y laboral. Por lo cual, el trabajo práctico que se ejecuta como docente es dedicado a entregar actividades que el estudiante debe desarrollar por medio de instrucciones, mas no para conocer cómo es el proceso, generar habilidades o competencias para la vida que fundamenten su proyecto personal como lo estipula la ley.

Aunado a esto, es importante destacar que debido a la inexistencia de una cultura inclusiva consolidada en la I.E. Compartir es que se presentan las prácticas y discursos afectados o alterados, dado que no todas las maestras tienen claro el proyecto de inclusión, horizonte y valores inclusivos que se desarrollan en el programa. A su vez, como lo plantea Booth & Ainscow (2000) y Echeita (2019), el primer paso para que existan prácticas inclusivas es que esté clara la política, valores y horizonte. Sin embargo, en la institución no se evidencia dicha cultura, puesto que cada maestra de lenguaje apunta a

las necesidades que encuentra sin llevar una linealidad con la institución como agencia discursiva y la recontextualización de la política inclusiva.

CAPÍTULO 5: Socialización de los principios para reflexionar sobre el discurso y la práctica pedagógica

En esta sección se presenta la ruta de socialización que se llevó a cabo para compartir los resultados obtenidos con los docentes de la I.E. Compartir. Inicialmente, se presentaron a todos los maestros de la institución y directivos los objetivos de la investigación, el diseño metodológico de la misma y las categorías de análisis desde las que se desarrolló el análisis de la información recolectada. En seguida, se realizó un ejercicio de socialización (Anexo 25) con el que se buscaba invitar a los docentes a reflexionar sobre la forma en la que ellos materializan la inclusión por medio de sus prácticas pedagógicas. Finalmente, a modo de cierre, se presentaron las conclusiones de este trabajo investigativo, junto con los principios para reflexionar sobre el discurso y la práctica pedagógica en inclusión. Es pertinente mencionar que el proceso de socialización puede ser encontrado en la red en la siguiente URL: <https://drive.google.com/file/d/1siFcZIH-5-Vcx0DR9wskkzctJP04f80a/view?ts=613acda0>

5.1. Principios para reflexionar sobre el discurso y la práctica inclusiva

Como resultado del trabajo investigativo se desarrollaron ocho principios para reflexionar sobre el discurso y la práctica inclusiva en la institución, con el fin de orientar a los docentes y directivos docentes frente al trabajo que se debe realizar en el colegio, así como también servir de material de apoyo para otros equipos pedagógicos externos a la institución. Esto pretende consolidar la cultura inclusiva, afianzar valores y espacios pedagógicos que posibiliten la reflexión en los maestros y su quehacer pedagógico inclusivo. Los principios son los siguientes:

- **La inclusión no se materializa únicamente desde las concepciones individuales de los docentes o en lo que ellos puedan hacer dentro del aula.** Para que una institución educativa logre materializar

la inclusión al interior de sus aulas de clase es necesario que exista lo que Booth y Ainscow (2013) denominan cultura y política inclusiva. En otras palabras, una construcción institucional en la que se identifica, se establece y se direcciona con base en los valores inclusivos desde los que se cimenta la propuesta de inclusión. Asimismo, las decisiones administrativas desde las que se direccionan aquellas directrices, que se van a tener en cuenta durante el proceso de materialización de las prácticas pedagógicas inclusivas de la institución educativa.

- **El conocimiento de la legislación sobre inclusión no garantiza la materialización de prácticas pedagógicas inclusiva significativas.** Los docentes no deben limitar el manejo de la ley a conocer los decretos. Por el contrario, para que este conocimiento tenga un impacto significativo dentro de las prácticas pedagógicas de inclusión es necesario que el docente analice y comprenda el objetivo al que apuntan estas normas. De esta forma, el docente tendrá la posibilidad de hacer los ajustes, que considere pertinentes, para promover la inclusión al interior de las instituciones educativas.
- **La existencia de la cultura y la política inclusiva en la institución no garantiza la coherencia entre discurso y práctica pedagógica.** Aunque en la institución educativa exista una propuesta de educación inclusiva, con valores y directrices claras, el éxito de la propuesta de inclusión depende del trabajo mancomunado y la capacidad de retroalimentar la estrategia misma. La clave radica en evaluar formativamente las diferentes acciones para analizar si en efecto se está haciendo en el aula lo que se dice por medio del discurso o de los documentos orientadores.
- **Es posible que al interior de la institución no exista la misma concepción de inclusión.** En efecto, la idea de inclusión que tienen los docentes y los documentos de referencia puede diferir en algunos aspectos, dando la impresión de que la postura desde la que se persigue llegar a la inclusión sea diferente. Sin embargo, es necesario que exista convergencia en aspectos neurálgicos relacionados

con la forma en la que va a conseguir la inclusión. Dentro de estos aspectos se resalta: los valores inclusivos que se busca promover, las políticas inclusivas que promoverán esos valores y, finalmente, las prácticas pedagógicas inclusivas que permitan materializar, desde el discurso del docente, ese camino inclusivo al interior de la institución.

- **La función del PIAR es descriptiva.** El diligenciamiento del PIAR es solo uno de los aspectos que comprende la legislación de inclusión vigente. Pero se ha convertido en uno de los puntos vitales para el trabajo con los estudiantes de inclusión, ya que por medio de este se identifican estrategias y puntos a mejorar. No obstante, es necesario recalcar que la esencia del PIAR es aportar en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de inclusión, propendiendo que ellos logren ingresar, dentro de la medida de las posibilidades, en el campo laboral.
- **¿Se logra el objetivo de la legislación inclusiva con el diligenciamiento del PIAR?** Como se mencionó en el ítem anterior, el PIAR es solo un apartado de la legislación. Este se enfoca en el direccionamiento de ajustes razonables para cada uno de los estudiantes de inclusión. Pero no se puede simplificar el conocimiento de la norma a esta estrategia. La norma comprende aspectos como: adecuaciones locativas para facilitar el acceso, personal de apoyo, apoyos didácticos y pedagógicos, flexibilización curricular, diseños pedagógicos que contemplen posibles barreras (DUA). Cada uno de estos aspectos forma un todo que se debe considerar cuando se habla de cumplir la norma.
- **¿Es negativo darse cuenta de que el discurso no se ve reflejado en la práctica pedagógica inclusiva?** Al contrario, esta situación debe ser vista como una oportunidad para evaluar, reconstruir y retroalimentar las prácticas que se vienen desarrollando. Para identificar el punto en el que se encuentra la divergencia es pertinente cuestionar: ¿qué se entiende por inclusión? ¿mi postura de

inclusión difiere o tiene puntos de convergencia con la de la institución? ¿cómo materializo la inclusión? ¿las prácticas pedagógicas con las que tengo predilección permiten evidenciar mi discurso inclusivo?

El trabajo sobre estos principios ofrece un primer paso para iniciar la construcción de un camino diferente para promover la inclusión al interior de las aulas. Es importante tener en cuenta que con la palabra *diferente* no se pretende generar una connotación negativa; por el contrario, se busca presentar una ruta alterna a la que se ha venido siguiendo en la institución. Es decir, los resultados pueden invitar a hacer un alto en el camino y cambiar la dinámica que se viene siguiendo; la revisión de prácticas con miras al cambio tiene siempre gran potencial transformador. En palabras de Gerardo Echeita (2013, p.60), el proceso inclusivo presupone hacer cambios y mejoras ya que sin cambios profundos en los sistemas educativos y por consiguiente en las prácticas pedagógicas inclusivas, el fracaso será el camino a seguir.

5.2. Ejercicio de socialización con los docentes

Este ejercicio de socialización (Anexo 25) tuvo tres secciones: en la primera se buscaba construir un concepto de inclusión, que sirva como punto de partida para hacer algunas precisiones con respecto a la perspectiva que tienen los docentes de la inclusión educativa. En la segunda sección se buscó reflexionar sobre la influencia que tiene el conocimiento de la legislación de inclusión en las prácticas pedagógicas que materializa el docente al interior del aula. Para esto, se propuso una síntesis de las normas, junto con una sugerencia de aplicación de la norma dentro de las dinámicas de aula. Finalmente, en el tercer momento se invitó al docente a que evalúe la coherencia que existe entre su discurso y la práctica pedagógica inclusiva que promueve en su aula de clase. Para esto, los docentes observaron los videos propuestos por la Fundación Saldarriaga Concha.

En seguida, se presentaron a modo de recopilación los *Principios para reflexionar sobre el discurso y la práctica pedagógica inclusiva*, en donde se presentan dilemas que invitan a los docentes de la I.E. Compartir a evaluar, repensar y redireccionar la forma en la que asume y materializa su discurso inclusivo en sus prácticas pedagógicas. Para esto, se invitó al cambio y a la reestructuración de la idea de inclusión, para que esta pueda ser concebida desde aristas diferentes y pueda aportar a la cimentación de discursos y prácticas pedagógicas coherentes.

Como resultado de este trabajo se diseñó un video que cuenta con los ocho principios para reflexionar sobre el discurso y la práctica inclusiva que sirven como apoyo para las instituciones educativas y docentes que estén interesados en consolidar una cultura inclusiva. Además, este video cuenta con la traducción a la Lengua de Señas Colombiana (LSC) con el fin de ofrecer un recurso inclusivo para docentes y directivos docentes del colegio y de otras instituciones. URL para encontrar este producto en la red: <https://www.youtube.com/watch?v=WX3Eoszjlx>

CAPÍTULO 6: Conclusiones

La educación inclusiva está cruzada por múltiples y complejos dilemas. El primero de ellos es que aspiramos a ofrecer, al mismo tiempo, una educación común, comprensiva, para todos, pero también bien adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz (Echeita, 2019, p.88).

Luego de la revisión conceptual y el análisis de la información recolectada fue posible identificar algunos aspectos con respecto a la tensión existente entre el discurso y las prácticas pedagógicas de inclusión de los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir. De acuerdo con el análisis de la información obtenida, los docentes que participaron en esta investigación no tienen una idea compartida de la inclusión que se busca en la institución, ya que ellos han forjado una postura frente a la inclusión a partir de la consolidación de un conocimiento abstracto del objetivo de la legislación inclusiva y de las prácticas pedagógicas que, en su criterio individual, puedan favorecer la creación y potencialización de procesos inclusivos significativos.

Este hecho puede influir en que la inclusión se caracterice como una obligación que se materializa únicamente en el docente y en lo que él pueda hacer dentro del aula, restándole responsabilidad a los demás miembros y entes de la institución educativa. Esta situación causa que la institución delegue la inclusión educativa al docente y lo que él pueda lograr y retroalimentar de forma autónoma en sus prácticas pedagógicas. De forma que la institución misma no construye el proceso de inclusión que debe ser cimentado desde lo que Booth y Ainscow (2011) denominan como valores inclusivos y dimensiones.

Adicionalmente, se puede concluir que la mayoría de los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir desconocen los postulados que establece la legislación inclusiva en Colombia. Mientras que

para un primer grupo de docentes la base legal existente únicamente se centra en las mejoras locativas que se deben hacer para garantizar la integración de los estudiantes de inclusión en las aulas, el segundo grupo considera que la política inclusiva se centra en promover, por medio de la flexibilización (PIAR), la participación de los estudiantes de inclusión en el desarrollo de la clase.

Esto deja en evidencia que la coherencia entre discurso y práctica de inclusión está sesgada por la forma en la que el docente considera que debe ser materializada la inclusión. Ahora bien, la inexistencia de una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2011) permite al docente concebir la inclusión desde una perspectiva única, que, dentro del imaginario del docente, puede ser plasmada por medio de prácticas pedagógicas divergentes entre ellas. Es pertinente tener en cuenta que, las prácticas pedagógicas de inclusión por las que el docente tiene predilección pueden direccionar el discurso inclusivo en una dirección opuesta a la que el docente busca.

Asimismo, es posible concluir que la diversidad de concepciones sobre inclusión que existen dentro del grupo de docentes de lenguaje de la I.E. Compartir se evidencian en el paradigma que prevalece al interior de las clases. Pese a que la mayoría de las docentes manifestaron tener afinidad con las prácticas pedagógicas que potencian la inclusión, se identificó que el discurso y las prácticas de los docentes al interior del aula están alineadas con lo que Stainback y Stainback (2004) y Sánchez y García (2013) han denominado como paradigma de integración. Ya que las dinámicas internas del aula se enfocan, únicamente, en permitir que el estudiante de inclusión sea parte del grupo regular, pero no se les hace partícipes del proceso de aprendizaje.

Es posible relacionar esta situación con la diversidad de concepciones existentes en los idearios de los docentes de lenguaje. Cada docente asume la inclusión desde una perspectiva única, por lo que la concreción de esa idea depende de la forma en la que se idealiza. Es decir, si el docente considera que la

inclusión consiste en permitir que el estudiante de inclusión reciba material diseñado a partir del estándar incluido en el PIAR, el proceso inclusivo se limita al desarrollo de trabajos que, pese a estar alineados al formato legal (PIAR), no aportan a la participación activa en las clases ni a la potenciación de procesos de aprendizaje de los estudiantes de inclusión. Este hecho pone en evidencia que el PIAR es visto como un formato a diligenciar y no como una guía flexible que busca formar al estudiante de acuerdo con sus posibilidades, para facilitar la construcción de su proyecto de vida.

Esta situación redonda en la conclusión central: el discurso inclusivo que los docentes expresan en entrevistas y encuestas no se evidencia en las prácticas pedagógicas de inclusión que promueven en sus clases. Las razones para explicar la incoherencia existente entre lo que el docente dice y lo que hace al interior del aula pueden relacionarse con varios aspectos, de los cuales resaltan tres. El primero corresponde a la concepción que se tiene de inclusión de forma personal, es decir, cada docente la asume desde una arista diferente. El segundo hace referencia al desconocimiento u omisión de postulados que existen en su conceptualización de la legislación sobre inclusión educativa. Aquí es pertinente mencionar que, la omisión de la ley puede originarse debido a la carencia de una cultura inclusiva clara en la institución y no por el desconocimiento de la ley. Asimismo, es necesario considerar que el conocimiento de la norma no garantiza su materialización; en ocasiones conocer la norma se limita a recitar los numerales de los decretos y leyes, dejando a un lado la comprensión del objetivo de la legislación inclusiva. Este hecho dificulta la promoción de prácticas pedagógicas que estén pensadas desde la normatividad vigente y potencien la educación inclusiva.

Finalmente, el tercer aspecto que puede influenciar la incoherencia entre el discurso y la práctica pedagógica de inclusión tiene relación con la formación profesional que han tenido los docentes de lenguaje de la I.E. Compartir. De acuerdo con el análisis de la información, fue posible identificar la

diferencia existente en las perspectivas de formación que tiene cada docente. Ellas centraron su formación en el saber específico de su disciplina, relegando de forma inconsciente, la formación en educación inclusiva a un segundo lugar.

Se asume que este aspecto puede estar relacionado con: 1) los tiempos en los que los docentes obtuvieron sus pregrados; ya que durante los inicios de los 2000 el paradigma que imperaba era el de integración y la formación de los docentes se dio durante este periodo. Y 2) la inclusión se asumió, de forma tácita, como una dinámica que debía ser asignada a los docentes de apoyo y a los psicólogos de la institución; por lo que los docentes pueden afirmar que ellos no están preparados para afrontar las nuevas dinámicas que trae consigo la transición entre el paradigma de integración hacia el inclusivo.

Para finalizar, luego de obtener las conclusiones anteriormente descritas se planean los siguientes interrogantes ¿qué ocurriría si la perspectiva de inclusión se intenta unificar por medio de unos objetivos claros y concisos para todos los docentes? ¿la formación profesional de los docentes colombianos contemporáneos carece del componente inclusivo? Y ¿la comprensión de la ley de inclusión es factor determinante en la selección de prácticas pedagógicas de inclusión que realiza cada maestro? Por esta razón, se invita a la reflexión con respecto a que la inclusión no puede ser asumida como un punto final, al que llega una institución o un docente y se deja ahí. Al contrario, la inclusión es un proceso constante que demanda revisión, evaluación y reformulación por parte del docente. La inclusión demanda cambiar dinámicas y romper esquemas que han estado enquistados en las prácticas que se desarrollan y que deben no solo ser repensados, sino que se deben ser modificados desde la unidad para avanzar hacia la inclusión.

“No es suficiente con imaginar una realidad distinta a la que tenemos para cambiarla” (Echeita, 2019, p.77).

6.1. Limitaciones

Para empezar, dentro de las limitaciones que se encontraron se debe hablar de la contingencia por el Covid-19 que se está viviendo a nivel mundial, donde los ambientes virtuales de aprendizaje limitaron el enfoque dialógico que se tiene entre el docente y estudiante con discapacidad; puesto que, el acompañamiento y participación no fue tan activa. A su vez, por el hecho de cambiar de una modalidad presencial a virtual se generaron algunos inconvenientes frente a la adquisición de los documentos debido a que la gran mayoría de ellos estaba en el colegio de manera física, sin embargo, con ayuda de los directivos se pudo obtener este material de manera magnética.

Por otro lado, el tiempo de desarrollo de los docentes para establecer los instrumentos de evaluación fue corto debido a la alta carga que se manejaba en la virtualidad, por lo cual, se debía elaborar un cronograma orientado a buscar los espacios disponibles. Además, se evidencia que las docentes tienen cierto pensamiento de evaluación que se direcciona con la rectora cuando aplican los instrumentos de investigación, puesto que, la información que demuestran dentro de la encuesta y entrevista no es la misma de la observación de clases. Es decir, por temor a no obtener un resultado adecuado idealizan desde el discurso su quehacer pedagógico el cual no es coherente con su práctica.

6.2. Para futuras investigaciones

En esa sección se presentan las sugerencias que podrían seguir los estudiantes-investigadores que se encuentren interesados en tomar como referencia para sus ejercicios investigativos el presente estudio. Inicialmente, es pertinente recordar que el foco de esta investigación fue la forma en la que los docentes interiorizaban el discurso especializado (política inclusiva en Colombia) y la tensión existente

entre lo que el docente comprende y la forma en como lo materializa por medio de sus prácticas pedagógicas inclusivas.

En un primer momento, sería positivo hacer una revisión más profunda con respecto a la influencia que tiene la formación profesional de los docentes sobre inclusión. Esto con relación a los espacios de formación en inclusión que puedan tener los docentes durante los diferentes programas de pregrado o postgrado. En un segundo momento, se sugiere establecer la existencia o inexistencia de una cultura inclusiva en las instituciones para poder contrastar con una base más sólida la tensión existente entre lo que el maestro dice y lo que hace. Los criterios para identificar la cultura inclusiva se clarifican en el capítulo final del marco teórico.

En un tercer momento, se invita a futuros investigadores a indagar sobre la posibilidad que tienen los docentes para capacitarse sobre inclusión. En este sentido, es necesario aclarar que la capacitación no debe centrarse en caracterizar la discapacidad o síndrome, sino que se debe ir a revisar las habilidades y competencias que pueden ser explotadas desde la unicidad de un diagnóstico. Finalmente, se invita a ahondar en la posibilidad de estructurar currículos, a partir de la propuesta de inclusión de las instituciones educativas, atendiendo a cada una de las particularidades identificadas, pero planteadas y direccionadas desde una perspectiva homogénea de inclusión.

Bibliografía

- Baer, A., y Schnettler, B. (2009). Hacia una metodología cualitativa audiovisual: el video como instrumento de investigación social. https://epub.ub.uni-muenchen.de/13087/1/Baer_13087.pdf
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Siglo cero*, 37(1), 16-21. <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Portadas/24may2004.html>
- Bernstein, B., y Díaz, M. (1993). *La construcción social de discurso pedagógico: textos seleccionados*. (2ª ed.). El Griot
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. (4ª ed.). Morata
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Ediciones Akal.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1995). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamaría. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Caro, Y. (2015). *El discurso docente y su incidencia en las relaciones interpersonales* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/863/TO-18915.pdf?sequence=1>
- Casas, C. (2015). *Los códigos lingüísticos en el discurso pedagógico en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2663>

Cazares, M. (2008). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares* [Tesis de maestría]. Universidad de Cienfuegos.

https://www.academia.edu/37841026/UNA_REFLEXI%C3%93N_TE%C3%93RICA_DEL_CURR%C3%8DCULUM_Y_LOS_DIFERENTES_ENFOQUES_CURRICULARES

Comenius, J. (1986). Fundamentos de la abreviada rapidez en la enseñanza. En J. Comenius, *Didáctica magna*. (Vol. 133., pp. 129–144). Ediciones Akal.

Comisión de Educación Británica. (1978). *Informe Warnock*. Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Discapacitados.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2004). *Información estadística de la discapacidad*. DANE.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/inform_estad.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2008). *Identificación de las personas con discapacidad en los territorios desde el rediseño del registro*. DANE.

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/identificacion%20en%20los%20territorios.pdf>

Decreto 366/09, febrero 9, 2009. Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 20 de julio de

2020. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=35084

Decreto 2082/96, noviembre 18 de 1996. Presidencia de la República. (Colombia). Obtenido el 21 de

julio de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Díaz, V. (2017). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Universidad de Navarra

Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la*

Lengua y la Literatura, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Freeman, D. (1998). *Doing teacher-research: from inquiry to understanding*. Heinle&Heinle Publishers

Giménez, E. (2014). *Práctica Pedagógica en un Centro de Atención Educativa Singular de un Barrio de Acción Preferente. Aproximación desde la Teoría de Basil Bernstein* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91552>

Grundy, S. (1998). El curriculum como praxis. En S. Grundy, *Producto o praxis del curriculum*. (3ra ed., pp. 139–166). Morata. [http://tribunalcalificador.mined.gob.sv/wp-](http://tribunalcalificador.mined.gob.sv/wp-content/uploads/2020/09/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curriculum-Graundy-S.pdf)

[content/uploads/2020/09/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curriculum-Graundy-S.pdf](http://tribunalcalificador.mined.gob.sv/wp-content/uploads/2020/09/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curriculum-Graundy-S.pdf)

Habermas, J. (1992). Interludio primero: acción social, actividad teleológica y comunicación. En J. Habermas, *Teoría de la Acción Comunicativa*. (Vol. I., pp.351-419). Taurus.

<https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>

Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación (Vol. 4)*. McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, D. (2017). *Inclusión educativa desde un enfoque sociocultural, apuestas a una propuesta pedagógica* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1085/TO-21353.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Institución Educativa Compartir [I.E. Compartir]. (2019). *Proyecto educativo institucional: PEPS*. Sociedad Salesiana.

Ley 115/94, febrero 8, 1994. (Colombia). Obtenido el 20 de julio de 2020.

http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf

Ley 1098/06, noviembre 8, 2006. (Colombia). Obtenido el 20 de julio de 2020.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Ley 1145/07, julio 10, 2007. (Colombia). Obtenido el 20 de julio de 2020.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1145_2007.html

Ley 1421/17, agosto 29, 2017. (Colombia). Obtenido el 20 de julio de 2020.

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?noredirect=1>

Ley 1346/09, julio 31, 2009. (Colombia). Obtenido el 20 de julio de 2020.

<https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

Ley 1618/13, febrero 27, 2013. (Colombia). Obtenido el 20 de julio de 2020.

<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

Malagón, L. (2007). Currículo y pertinencia en la educación superior. Editorial Magisterio

Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en*

Enfermería. 26 (2), 136-142. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v26n2s1/v26n2s1a13.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: lengua castellana*. MEN.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Foro educativo departamental en torno a las mejores prácticas en el aula*. Secretaria de educación del Casanare.
<http://www.sedcasanare.gov.co/noticias/item/131-foro-educativo-departamental-2015-mejores-practicas-de-aula>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN. www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360293_foto_portada.pdf
- Organización de la Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos: Resolución 217 A (III)*. ONU. [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III))
- Organización de la Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Paz, W. (2010). *Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socio antropológica de los sordos* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7410>

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. Obtenido el 23 de septiembre de 2020,

desde <https://dle.rae.es>

Rodríguez, M., y Velásquez, R. (2000). Historia y gramática de la lengua de señas. *Pedagogía y saberes*,

(14), 91–104. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys91.104>.

Sánchez, M., y García, R. (2013). Diversidad e inclusión educativa: aspectos didácticos y organizativos.

Catarata

Skate, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

<https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>

Stainback, S., y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.

https://books.google.com.co/books?id=36TU1qoSh3cC&printsec=frontcover&hl=ES&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. PAIDÓS

Vygotsky, L. (1931). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygotsky,

Obras escogidas tomo III: problemas del desarrollo de la psique. (Vol. 2.) 10–45. Edisciplinas.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/.../Tomo%203.pdf

Wolfensberger, W., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). The principle of normalization

in human services.

https://digitalcommons.unmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=wolf_books