

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.
UN ANÁLISIS CRÍTICO

AUTORES:

Laura Viviana García Martínez

Edward Armando Cardozo Camelo

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo
Educativo y Social

DIRECTOR

Jorge Jairo Posada Escobar

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá, D. C.
2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de ciudadanos	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional- Biblioteca Central
Título del documento	La Formación Ciudadana en el discurso de la Educación Inclusiva. Un análisis crítico.
Autor(es)	Cardozo, Edward; García, Laura
Director	Posada Escobar, Jorge Jairo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 33 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE
Palabras Claves	EDUCACIÓN; INCLUSIÓN; EXCLUSIÓN; FORMACIÓN; CIUDADANA; DISCURSO

2. Descripción
Trabajo de grado que se propone analizar e interpretar el lugar de la formación ciudadana en el discurso abanderado por el MEN en las Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017); así como las relaciones existentes entre dicho discurso, con lo que dicen directivos – docentes, orientadores, profesionales de apoyo, y familias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad que se encuentran en instituciones educativas del distrito. El estudio se enfocó en un análisis pragmático y semántico; desde una perspectiva conceptual crítica, que permitió identificar elementos discursivos que dan cuenta de miradas centradas en la instrumentalización, psicologización y homogeneización de la población con discapacidad; inscribiéndose, en una forma discursiva que promueve prácticas excluyentes.

3. Fuentes
Barcena. F.& Mélich. J. (2014). <i>La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad</i>. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Castel, R. (1997). <i>Metamorfosis de La Cuestión Social</i>. Madrid: Paidós Ibérica. Dijk. V. (1980). <i>El análisis crítico del discurso. Argumento. Anthropos</i> (Barcelona), 186, 1999. 23-36. Recuperado de http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf Freire. P. (2005). <i>Pedagogía del oprimido</i>. México D.F.: Siglo xxi.

- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11. Recuperado de <http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- Skliar, C. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc
- UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación. organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Ginebra. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Wodak, R.& Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

4. Contenidos

Introducción: La educación inclusiva es promovida a nivel internacional como “estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos” (UNESCO, 2009, p. 8), esta se encuentra respaldada en convenciones e informes internacionales que hacen énfasis en las poblaciones históricamente marginadas y excluidas. Es encabezada por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el UNICEF y el Banco Mundial, por lo que ha logrado permear las políticas educativas de varios países, entre ellos Colombia, al considerar su contribución en la erradicación de la pobreza extrema y de la enseñanza primaria universal (UNESCO, 2005).

En el proceso de investigación, se rastrearon documentos a nivel Iberoamericano, particularmente en Colombia, enfocados en el Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) de textos alusivos a la educación inclusiva y la formación ciudadana; elaborados en el periodo 2010-2017. Como resultado de la consulta, se evidenció poca producción académica que relacione los dos temas; no obstante, se encuentran estudios desde la educación regular, la discapacidad, las representaciones sociales; así como actitudes e imaginarios alrededor de la participación y el ejercicio de la ciudadanía. De igual manera, se conocieron investigaciones que emplearon técnicas y metodologías análogas al ACD como el análisis de contenido y el análisis del discurso (AD).

Referentes conceptuales : El estudio plantea cuatro categorías conceptuales, desde las cuales realiza el análisis de los resultados, estas son: La inclusión, discurso de una exclusión invisible, la Educación Inclusiva, un asunto ético más que funcional, el discurso, generador de prácticas sociales e institucionales y la Educación Inclusiva, una cuestión de ciudadanía en formación.

Resultados : Los resultados se presentan en cuatro apartados, a saber: Análisis de coherencia y consistencia, análisis de datos textuales: contempla la reiteración textual y las

categorías se encuentran invisibilizadas en los discursos y Análisis de legitimación, estrategias discursivas (autorización, naturalización, mitigación, generalización, formas de nominar a los actores, racionalización y evaluación.

Conclusiones: Este estudio permitió poner en evidencia la invisibilización que la formación ciudadana, en perspectiva crítica, tiene en los procesos de inclusión, de un lado mostrando que no se encuentra presente en lo que dicen, familias, docentes y orientadores; y, de otro lado, que dicha formación no es una prioridad en el discurso del MEN.

5. Metodología

El presente estudio, se enmarca dentro la investigación de corte cualitativo definida como la que dirige su interés hacia el conocimiento que construye y la interpretación que hacen las personas de la realidad; el horizonte de comprensión es de orden crítico hermenéutico, para lo cual nos valemos del ACD.

Los procedimientos de análisis llevaron a cabo de la siguiente forma: se seleccionó el corpus el cual se encuentra conformado por el documento Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017); y elementos discursivos de las entrevistas semiestructuradas de dos (2) docentes de aula regular en las que se encuentran estudiantes con discapacidad; dos (2) orientadores; un (1) profesional de apoyo a la inclusión; y dos (2) madres de estudiantes con discapacidad que se encuentran en el aula regular, de uno de los mega colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

En un segundo momento, se realizó el análisis de: consistencia y coherencia; posteriormente se llevó a cabo el análisis textual, lo que permitió identificar reiteraciones léxicas, y se identificaron categorías invisibles. En un tercer momento, se realizó el análisis de las formas de legitimación, por medio de estrategias discursivas como: autorización; naturalización; mitigación; generalización; racionalización; y las formas de nombrar a los actores, lo que también implicó el reconocimiento de recursos lingüísticos como la citación, la personificación, los eufemismos, la nominación, entre otros.

Se estableció un diálogo entre el análisis del texto y los discursos de docentes, profesionales de apoyo y familias, a la luz de las categorías definidas como referentes conceptuales.

6. Conclusiones

Es reiterativo en el discurso de los autores el uso de estrategias discursivas encaminadas a restar importancia a lo que sucede en el contexto y dar supremacía a lo que está centrado en la persona, de esta manera se ubica la inclusión en la persona, y se desconoce su relación con los procesos excluyentes que se encuentran fuera de él o son dirigidos hacia el mismo.

De igual forma, la equiparación de la discapacidad con otros trastornos, que se encuentra repetidamente en el texto; así como la reiterada necesidad de identificar qué es y qué no es discapacidad, da cuenta de la relación dicotómica exclusión/inclusión, que lleva al establecimiento de nuevas fronteras que crean otras exclusiones. Esta mirada parcial y reduccionista de la discapacidad, orientada desde enfoques clínicos que no profundizan en la

perspectiva social de la misma, se configura como un aspecto determinante de la sesgada mirada que presenta el MEN.

Guardando relación con la autoridad que se le da a los “expertos”, se evidencia que en el proceso de construcción del documento (MEN, 2017), se omitió la activa participación de docentes de distintas áreas; lo que puede tener relación con la carencia de fundamento pedagógico, y el poco reconocimiento de las dinámicas institucionales; así como la ausencia de propuestas de formación ciudadana, que podría ser apoyada por docentes del área de humanidades.

El análisis nos muestra que el discurso expuesto por el MEN (2017), sigue una lógica asistencial, psicologista e instrumental, que contempla la caracterización, el concepto, el diagnóstico y el plan individual como herramientas centrales de los procesos educativos inclusivos. Así, aquello que es fundamentalmente humano, se convierte en modificaciones técnicas, que dejan de lado medidas políticas, económicas, medio ambientales, simbólicas, entre otras, que garanticen el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

El discurso promovido invita a una formación ciudadana, que de acuerdo con las categorías de formación expuestas por Giroux (1992), guarda relación con la racionalidad técnica, dado que su actuar está definido por comprensiones totalmente estructuradas; así como elementos de la racionalidad hermenéutica relacionados, por ejemplo, con la negociación y la participación controlada. Esta mirada es poco profunda y no permite ver el entramado de relaciones subyacentes que existen en torno al lugar que cada ser humano ocupa en el mundo.

El discurso que se pretende instaurar, reduce la subjetividad, la alteridad y la singularidad del sujeto, a una comprensión teórica y conceptual de una característica, que además es discutida desde la generalidad; así, varios seres humanos son leídos desde las categorías que el texto denomina como “tipos de discapacidad”.

Al establecer relaciones entre el discurso del documento, y lo que dicen familias, docentes y orientadores, se encuentra que el MEN, a cambio de transformar, refuerza discursos que ubican al docente de apoyo como el principal responsable del proceso; que además privilegian la perspectiva clínica en el proceso escolar; promueven la instrumentalización de la inclusión; y anulan al estudiante con discapacidad como ciudadano activo en formación.

Para finalizar, este estudio permitió poner en evidencia la invisibilización que la formación ciudadana, en perspectiva crítica, tiene en los procesos de inclusión, de un lado mostrando que no se encuentra presente en lo que dicen, familias, docentes y orientadores; y, de otro lado, que dicha formación no es una prioridad en el discurso del MEN.

Elaborado por:	Edward Armando Cardozo Camelo Laura Viviana García Martínez
Revisado por:	Jorge Jairo Posada Escobar

Fecha de elaboración del Resumen:	30	11	2017
--	----	----	------

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN ANÁLISIS CRÍTICO

Resumen

La Educación Inclusiva, se ha posicionado como una de las principales acciones afirmativas en el mundo, que ha sido promovida y abanderada principalmente por la UNESCO, y adoptada como el horizonte de las políticas, los programas y los proyectos en las Naciones que buscan garantizar el acceso, permanencia y promoción de las poblaciones que históricamente han sido relegadas del ámbito educativo. En este sentido, el gobierno colombiano ha querido avanzar en el desarrollo de políticas y estrategias encaminadas a mejorar la calidad educativa y favorecer su competitividad a nivel continental, desde el aval que le otorgue la OCDE. Lo anterior, ha derivado en discursos que son abanderados por el MEN, como el presentado en las Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017); documento que fue trabajado en el presente estudio, con el fin de analizar e interpretar el lugar de la formación ciudadana que allí se expone; así como las relaciones existentes con lo que dicen directivos – docentes, orientadores, profesionales de apoyo, y familias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad de instituciones educativas del distrito. El estudio se enfocó en un análisis pragmático y semántico; desde una perspectiva conceptual crítica, que permitió identificar elementos discursivos subyacentes que dan cuenta de la instrumentalización, psicologización y homogeneización de la que ha sido objeto la población con discapacidad en aras de, desde el desarrollo de una conducta adaptativa, equiparar sus metas de aprendizaje con las del resto de estudiantes, lo que está netamente asociado a la acumulación de contenidos. Por lo tanto, este discurso que se promulga en nombre de la inclusión, tras revelar su trasfondo, pone irónicamente dicho discurso en el lugar de una de las tantas formas de promover prácticas de exclusión, lo cual soportamos desde los resultados obtenidos, tras solaparlo con lo que dicen directivos – docentes, orientadores, profesionales de apoyo, y familias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad que se encuentran en instituciones educativas del distrito, lo que su vez deriva en las conclusiones generadas.

Palabras clave: educación, inclusión, exclusión, formación, ciudadana, discurso.

1. Introducción

La educación inclusiva es promovida a nivel internacional como “estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos” (UNESCO, 2009, p. 8), esta se encuentra respaldada en

convenciones e informes internacionales¹ que hacen énfasis en las poblaciones históricamente marginadas y excluidas. Es encabezada por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el UNICEF y el Banco Mundial, por lo que ha logrado permear las políticas educativas de varios países, entre ellos Colombia, al considerar su contribución en la erradicación de la pobreza extrema y de la enseñanza primaria universal (UNESCO, 2005).

La educación inclusiva se fortalece como política educativa en la Declaración Mundial sobre Educación para todos, aprobada en Jomtien Tailandia en 1990 (UNESCO, 2009), la cual establece “la universalidad del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad” (UNESCO, 20009, p.8). Sin embargo, cobra mayor fuerza en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad², pues allí, se concluyó que

“las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y

¹Se retoman las convenciones e informes citados por la UNESCO (2005), a saber: El derecho a la educación está consagrado por el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Los instrumentos normativos internacionales que han ratificado este derecho son, entre otros: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de la UNESCO, 1960; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, de 1979 (en especial los artículos 10 y 14); la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989 (especialmente los artículos 28 y 29); la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, de 1990 (en particular el artículo 45); la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006 (especialmente el artículo 24); y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, aprobada por la Asamblea General en septiembre de 2007 (particularmente el artículo 14). 9 Véase, entre otros: V. Muñoz, El derecho a la educación de las personas con discapacidades (Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, documento A/HRC/4/29), Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos, cuarto período de sesiones, febrero de 2007; V. Muñoz, El derecho a la educación en situaciones de emergencia, (Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, documento A/HRC/8/10), Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos, octavo período de sesiones, mayo de 2008; OCDE, Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators, París, OCDE, 2007; S. Peters, Inclusive education: An EFA strategy for all children, Washington DC, Banco Mundial, noviembre de 2004; Save the Children, Making schools inclusive. How change can happen, Londres, Save the Children, 2008; T. Tomasevski, El derecho a la educación (Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, documento E/CN.4/2004/45), Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 60º período de sesiones, diciembre de 2003; UNESCO, The right to education: Monitoring standard-setting instruments of UNESCO, París, UNESCO, 2008; UNESCO, The right to primary education free of charge for all: Ensuring compliance with international obligations, París, UNESCO, 2008; UNICEF-Innocenti Research Centre, Promoting the rights of children with disabilities, Innocenti Digest N° 13, Florencia, 2007; UNICEF y UNESCO, A Human Rights-Based Approach to Education for All. A framework for the realization of children's right to education and rights within education, Nueva York-París, UNICEF-UNESCO, 2007. Véanse también los informes del Grupo Mixto de Expertos UNESCO (CR)/Consejo Económico y Social / Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (CESCR) sobre el Seguimiento del Derecho a la Educación.

² La Conferencia se realizó en el año 1994 en Salamanca España.

económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria” (UNESCO, 2009, p.8)

Posterior a la conferencia, en el Foro Mundial de Dakar (2000), se ratificó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y se estableció el marco de acción de la misma.

De esta manera, Colombia en cabeza del Ministerio de Educación Nacional(MEN) ha trabajado en la definición de políticas, orientaciones, lineamientos y modelos educativos flexibles³, enfocados en fortalecer el ingreso y la retención de diferentes grupos poblacionales en el sistema educativo (MEN, 2010)⁴; dado que, se considera la escuela como el espacio en el que deben estar todas las personas para llevar a cabo su proceso educativo (UNESCO, 2009). Este marco de acción ha propiciado un encuentro entre etnias, capacidades, culturas, géneros, y situaciones, en una escuela que ha sido construida bajo una mirada única que termina por anular la diferencia (Skliar, 2002).

Este encuentro, ha puesto en evidencia las limitaciones de un sistema educativo que proyecta su fortalecimiento en beneficio de un determinado modelo económico, conllevando prácticas pedagógicas homogeneizantes y discriminatorias (Torres, 2011), que no guardan coherencia con los principios de solidaridad, cooperativismo y acogida requeridos para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de las poblaciones que históricamente han sido excluidas. Una de estas limitaciones, guarda relación con el ser humano y el ciudadano que se pretende formar desde las políticas, lineamientos y modelos educativos dirigidos a poblaciones específicas; es allí, donde se inscribe el interés del presente estudio denominado “La formación ciudadana en el discurso de la educación inclusiva, un análisis crítico”, el cual busca analizar e interpretar el lugar de la formación ciudadana en el discurso abanderado por el MEN en las Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2017); así como las relaciones existentes entre dicho

³En la página web del Ministerio de Educación Nacional, se encuentran los siguientes modelos educativos flexibles: Retos para Gigantes, Apoyo Académico Especial, Nivelemos, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Caminar en secundaria, Secundaria activa, Postprimaria.

⁴En relación con el ingreso se identifican logros importantes, reflejados en el aumento de cobertura entre los años 1999 y 2009 (UNESCO , 2015), sin embargo no ha sucedido lo mismo respecto a la retención, de acuerdo con el reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2015), entre los años 2012 y el 2015 se presentó una disminución de la matrícula, llegando a ser menor que la presentada por esta misma entidad para el año 2009.

discurso, con lo que dicen directivos – docentes, orientadores, profesionales de apoyo, y familias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad que se encuentran en instituciones educativas del distrito.

Giroux (1993) plantea que la escuela es un lugar cultural y político, y no sólo un lugar de instrucción; siendo así, este estudio se pregunta por el reconocimiento del ciudadano⁵ en el discurso de la “atención educativa a estudiantes con discapacidad” (MEN, 2017). En este sentido, tienen lugar interrogantes como: ¿cuál es la concepción de ser humano y de ciudadano que allí se encuentra?, ¿qué dice sobre la participación y la capacidad de decisión?, ¿qué dice sobre el desarrollo del pensamiento crítico y qué posibilidad brinda de potencializarlo?, entre otros. Nos centramos en el discurso, dada su posibilidad para dar cuenta de estructuras, procesos y violencias a nivel político, social e histórico (Van Dijk, 2009); las cuales, para el caso de la escuela, se evidencian en los contenidos explícitos e implícitos; las prácticas pedagógicas; y las relaciones humanas.

En el proceso de investigación, se rastrearon documentos a nivel Iberoamericano, particularmente en Colombia, enfocados en el Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) de textos alusivos a la educación inclusiva y la formación ciudadana; elaborados en el periodo 2010-2017. Como resultado de la consulta, se evidenció poca producción académica que relacione los dos temas; no obstante, se encuentran estudios desde la educación regular, la discapacidad, las representaciones sociales; así como actitudes e imaginarios alrededor de la participación y el ejercicio de la ciudadanía. De igual manera, se conocieron investigaciones que emplearon técnicas y metodologías análogas al ACD como el análisis de contenido y el análisis del discurso (AD).

En un primer grupo se encontraron investigaciones afines al eje del presente estudio, con un interés común, por develar los elementos interdiscursivos de los textos analizados desde un ejercicio hermenéutico (Soler, 2011, Velásquez, 2013, Gutiérrez, 2015, Santos, 2013, Minas, 2015). Los autores sugieren que dichos discursos tenían la intención de instalar elementos ideológicos, normalizadores y homogeneizantes en los procesos formativos, puesto que permeaban cada área del conocimiento a través de los contenidos

⁵Partimos de comprender que la formación ciudadana, se da, bien sea de manera intencionada o no; entendiendo que esta se determina por: lo que se permite, lo que no, las normas, los discursos institucionales e individuales, los mecanismos de participación, si estos existen o no, y de todo aquello que pasa y deja de pasar en la escuela. Por ende, también se considera que en la Educación Inclusiva, existen aspectos determinantes para la formación ciudadana, no sólo para los estudiantes que se vinculan al proceso de inclusión, sino también para sus compañeros.

que se imparten a manera de currículo oculto. En esta misma perspectiva, se encuentran investigaciones como las de Pini (2010); Muñoz, Gamboa y Urbina (2013); y dos investigaciones recientes en Bogotá, Quevedo (2014) y Flórez (2010).

Un segundo bloque de investigaciones, son las que pese a no referirse al ACD en el marco de los temas trabajados en este estudio, contribuyeron a ampliar la perspectiva metodológica y teórica del mismo. Entre estas se encuentran propuestas como las de Díaz (2016); Penalva (2007); Peña y Toledo (2017), Durán (2016), Ocampo (2011); Gómez y Almanza (2013); Peña (2013); otro efectuado por Echeverría y Maturana (2015); la realizada en el Cinde por Gutiérrez, Malagón y Avendaño (2015); y dos investigaciones realizadas en Chile por Arrianza y Viveros (2013); y Rojas (2013). Estas investigaciones permitieron concluir que en países como Chile y España se han realizado estudios que evidencian aspectos subyacentes de los textos de política y de los discursos de actores y agentes educativos, que dan cuenta de diversas intencionalidades que procuran afianzar el carácter alienante, ideológico y persuasivo de dichos discursos; los cuales generalmente se traducen en textos formales, y se reproducen incrustándolos en el imaginario y las representaciones colectivas, tanto por los medios de comunicación, las redes y los diversos canales institucionales, como por el voz a voz.

No obstante, en el marco de la Educación Inclusiva, no se evidencia un trabajo dirigido a explorar y analizar documentos técnicos y pedagógicos elaborados por organismos rectores como los que trabajamos en el transcurso de este ejercicio investigativo, y lo más cercano a ello son textos de política y reglamentarios como los revisados en algunos de los estudios mencionados.

2. Referentes Conceptuales

2.1 La inclusión, discurso de una exclusión invisible.

El discurso de la inclusión, se ha ubicado como aquel que da respuesta a las injusticias sociales que se encuentran ancladas en el sistema económico, y en una cultura que ha dejado claro que existen unos seres humanos adentro, unos afuera y unos en el límite del orden establecido socialmente (Castel, 1997). Dicho discurso, al soportarse en “buenas intenciones”, se configura como irrefutable e incuestionable, puesto que ¿quién podría

negarse a que el pobre, el indígena, la persona con discapacidad, con VIH, pueda ser visto y escuchado?.

De este modo, para la escuela la educación inclusiva, que cada día se esfuerza por absorberlo y retenerlo todo, es la alternativa para superar las injusticias educativas; sin embargo, siguiendo a Dussel (2004), este argumento conlleva a interrogar el “relato sobre la inclusión, es decir la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades” (p. 306). Cuestionar dicho argumento, implica reconocer que la comprensión occidental del mundo desde la que se fundamenta la educación inclusiva, es tan importante, como parcial e inadecuada; dado que, se encuentra limitada a una interpretación del mundo reducida a relaciones dicotómicas y jerárquicas entre: cultura científica/cultura tradicional, civilizado/primitivo, capital/trabajo, Norte/Sur, (Sousa, 2009); tal como la que existe entre exclusión/inclusión.

Desde esta perspectiva totalitaria, es preciso cuestionar cómo se produce y “¿de quién es la exclusión?...podríamos responder que no es del sujeto, no está en el sujeto, circula en la cultura o bien en un fragmento puntual de ella como un significado que no es natural y que se ha naturalizado”. (Skliar, 2002, p. 70). De acuerdo con esto, y dada la relación exclusión/inclusión, podemos inferir que la inclusión tampoco está en el sujeto, no es natural, y por lo tanto, debe pensarse a la luz de una historia y una cultura excluyente. Por lo tanto, buscar una educación para todos, implica descentrar el problema del sujeto y problematizar las desigualdades en cada territorio, pues “No es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera [entre incluidos y excluidos] para acá o para más allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades” (Dussel, 2004, p.2).

En coherencia con este planteamiento, Castel (1997), quien ha desarrollado el concepto de desafiliación⁶, sugiere un análisis de la vivencia y la relación de la persona con la sociedad; así, el autor plantea la necesidad de reflexionar sobre la exclusión, teniendo claro que el “corazón de la problemática no está donde encontramos a los excluidos” (Castel, 1997, p. 90). El autor expone tres mecanismos de exclusión: i) la supresión completa de una

⁶Con el concepto de desafiliación el autor refiere un recorrido y plantea que en esta perspectiva existen diferencias con el concepto de exclusión, pues este se refiere a algo inmóvil.

comunidad, por ejemplo la colonización española en América y el Holocausto; ii) por confinamiento o reclusión, como es el caso de los “indigentes” confinados en asilos, los “deficientes” escondidos en instituciones o los ancianos reclusos en hogares de dudoso origen; iii) la práctica de segregar incluyendo,

...significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, sólo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada. Son los sub-ciudadanos, los que participan de la vida social sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para una vivencia activa y plena en los asuntos de la comunidad.(Gentili, 2001, p. 23).

Esta última, ha cobrado mayor fuerza “podríamos decir que, en nuestras sociedades fragmentadas, es la forma “normal” de excluir. Y siendo normal, es la forma transparente, invisible, de excluir” (Gentili, 2001, p. 6).

2.2 La Educación Inclusiva, un asunto ético más que funcional.

Cuando hablamos de educación inclusiva, tendemos a centrarnos en cómo hacer que los niños, niñas y jóvenes aprendan, escuchen, lean, se desenvuelvan corporalmente. También, pensamos en la llegada de un ser humano diferente, con una característica que esperamos poder nombrar, y que en lo posible, se nos indique qué hacer y qué no hacer, Sin embargo, esta mirada reduce la reflexión de la escuela a contenidos y actividades.

Contrario a esto, Carlos Skliar a lo largo de su obra, propone dejarse sentir por el otro; ir más allá de la didáctica, de la metodología, del currículo, y pensar, en una filosofía de la diferencia. El autor cuestiona las exigencias que se realizan a los docentes, pero también el rechazo expresado por los docentes al decir “no estamos preparados”; de esta manera ubica la discusión en un asunto ético, que implica pensar la relación, lo que significa vivir y estar juntos, antes de la didáctica; esto tiene que ver con la responsabilidad de estar “...disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno...” (Skliar, 2002, p. 10).

En esta perspectiva, la primera preocupación de la escuela tiene que ser la actitud de la comunidad frente a la llegada de alguien desconocido, bajo una convicción, que “La educación se asienta en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre”.(Bárcena y Mélich, 2014, p. 135). La propuesta tiene que ver con una forma de ver, ser y estar en el mundo; así, invita a reflexionar sobre las miradas que

existen en la escuela, antes de querer asumir al otro con el único fin de captarlo, robándole, su identidad, su lenguaje, su cuerpo, su cultura y su propia comprensión del mundo (Skliar, 2002). Partir de este sentido ético, significa mirar al otro en su dignidad y no como un experimento para probar “si podemos vivir juntos”; aquí la invitación es a preguntar:

¿dónde queda aquello del otro irreductible, misterioso, innombrable, ni incluido, ni excluido, que no se rige por nuestra autorización, ni por nuestro respeto, ni por nuestra tolerancia, ni por nuestro reconocimiento para ser aquello que ya es y/o aquello que podrá ser?...¿Cuál es la herencia, cuál es el testamento que está en nuestros cuerpos y en nuestra lengua que nos obliga a entender la pregunta sobre la educación, en una única dirección posible, a través de una flecha que siempre (y que sólo) indica hacia nosotros mismos? (Skliar, 2002, p.17)

Pensar la educación inclusiva como un asunto ético, orientaría de manera diferente las acciones que se realizan en la escuela, pero también, los detalles que definen las relaciones humanas; por ello Skliar (2002) insiste en “que para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un profundo silencio...dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la homo-didáctica para hetero-relacionarse” (p. 15).

2.3 El discurso, generador de prácticas sociales e institucionales.

Desde los orígenes del ser humano, el lenguaje ha facilitado la comunicación interpersonal, permitiendo el intercambio con propósitos determinados, resolver un problema; transmitir una idea; y denominar las cosas para tratar de comprenderlas. A medida que esta forma de comunicación contribuía en la interpretación del mundo, le iba dando forma al mismo; en tanto la manera más estructurada de dar cuenta de la visión de mundo, era el discurso. De esta manera, el discurso también ha encontrado su función en la configuración de relaciones de poder; de acuerdo con Pardo (2013), se entiende el discurso como “fenómeno cultural, social, cognitivo y discursivo” (p. 46).

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) se convierte en el recurso que permitirá develar las relaciones de poder, y su reproducción por medio del discurso; se enfoca en los grupos e instituciones dominantes, en la forma en que estos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua.

Quienes participan del análisis crítico del discurso toman posición, reconocen su responsabilidad y usan su conocimiento para oponerse a quienes abusan del poder, y se

solidarizan con las víctimas de este abuso... debe describir con detalle estructuras y estrategias del texto y relacionarlas con los contextos social, político, cognitivo y cultural para formular una crítica sólida y a la vez proponer soluciones...(Soler, 2006, p. 256)

De esta manera, se reconoce la finalidad emancipadora del ACD, dado que busca interpretar la realidad y a su vez transformarla; develar los dispositivos de poder intrincados en el discurso, en aras de “resignificar el orden existente, y ser capaz de visibilizar las injusticias (opacadas) contradicciones y (naturalizadas) desigualdades del presente, abriendo así nuevas posibilidades de autocomprensión y acción social para los sujetos sociales” (Stecher, 2009, p.98).

El discurso, como práctica social, visto y comprendido desde la perspectiva crítica del ACD, favorece la creación de un marco de referencia para la acción política, educativa y social de carácter emancipador, pues contribuye a desentrañar las intenciones, motivaciones y propósitos que encierran los discursos académicos, institucionales, históricos, ideológicos, corporativos, publicitarios y mediáticos, que han venido condicionado los imaginarios y representaciones, conllevando al sometimiento de los colectivos sociales, la naturalización de realidades y dinámicas de dominación, por medio de canales, textos, medios, discusiones cotidianas y enunciados.

2.4 La Educación Inclusiva, una cuestión de ciudadanía en formación.

La ciudadanía “No se trata de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 61). Por esto, negar o minimizar la ciudadanía por medio de la indiferencia, la exclusión o reducción a una expresión de “asistencia” a un lugar, como sucede con las personas con discapacidad en la escuela regular, significa “desposeer del derecho a la ciudadanía, es decir, de disfrutar de un mundo común al que cuidar y amar” (Bárcena y Mélich, 2014,p. 61).

Por lo tanto, es fundamental problematizar las implicaciones de la formación ciudadana para la población con discapacidad, históricamente marginada y excluida de las decisiones que los afectan como comunidad y visible ante nosotros desde aquello que representa su deficiencia y que guarda relación con la construcción propia de “normalidad”. En este ejercicio de problematización, retomaremos los postulados de Giroux (2004), en torno a lo

que representa la formación ciudadana desde lo que él denomina, una racionalidad⁷ emancipadora⁸; en primer lugar, esta formación es por naturaleza participativa, así que promueve capacidades para desafiar, comprender y cuestionar el propio proceso de aprendizaje; también refiere, la necesidad de tener una mirada holística del mundo; y un pensamiento crítico sobre el mismo, por lo que invita a indagar en las propias historias y crea las condiciones para que puedan hablar con sus voces sobre sus experiencias. Así mismo, la línea planteada por el autor propone aprender de valores, pero también el por qué estos son indispensables para la vida humana; conocer, comprender y reflexionar las bases de las propias creencias y sus intereses; refiere el aprendizaje acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen en sus vidas; y la posibilidad de acción colectiva. Pensar de esta forma, significa también solidarizarnos e indignarnos, antes que acostumbrarnos a la pobreza y la desdicha de otros (Freire, 1968).

En coherencia con lo planteado, podemos concluir que una educación orientada a la justicia y la equidad social, debe privilegiar la formación ciudadana, entendiendo que su finalidad,

... no es la de "ajustar" a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal es estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. En otras palabras, los estudiantes deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática. (Giroux, 2004, p. 254)

⁷Refiere un conjunto de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad (Giroux, 2004, p. 217).

⁸El autor plantea tres tipos de racionalidades determinantes de la formación ciudadana, la Racionalidad Técnica: se encuentra soportada en las posiciones que son empíricamente comprobables, en la universalización de la información y teorías educativas totalmente estructuradas. En este sentido, opta por una formación ciudadana que promueve la adaptabilidad. Lo cual de acuerdo con Marcuse (1969) citado por Giroux "viola la libertad de las personas a ver más allá, a reflexionar su historia: si la "educación" ha de ser más que el simple entrenamiento para el statu quo significa no sólo habilitar al hombre para conocer y comprender los hechos que construyen la realidad, sino también para conocer los factores que establecen los hechos para que él pueda cambiar su realidad inhumana" (p.227). De otro lado la Racionalidad hermenéutica: Se tiene una mirada más activa del ser humano, define como factor esencial el uso del lenguaje y el pensamiento que permite la construcción de significados. En relación con la formación ciudadana, se enfatiza en "la negociación, la participación, y en la importancia de los valores de la educación ciudadana" (Giroux, p. 235); este mismo autor considera que este es un discurso bien intencionado, pero a su vez "ingenuo e incompleto", puesto que "ha abstraído de su epistemología social algunos conceptos problemáticos tales como ideología, poder, lucha y opresión"(p.236), de este modo los asuntos más problemáticos de la sociedad quedan de lado o son desarrollados con un análisis poco profundo.

De no ser así, nos encontramos ante una escuela que insiste en lo que Freire (1968) denominó “la educación bancaria”⁹, por lo tanto, estaremos frente a otro discurso dominante.

3. Metodología

El presente estudio, se enmarca dentro la investigación de corte cualitativo definida como la que dirige su interés hacia el conocimiento que construye y la interpretación que hacen las personas de la realidad; es decir que, según Bryman (1989) citado por Bonilla y Rodríguez (1997), “explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto” (p.4). Para efectos del análisis e interpretación de los textos trabajados, los cuales determinan prácticas sociales e institucionales en relación con la Educación Inclusiva, el horizonte de comprensión es de orden crítico hermenéutico, para lo cual nos valemos del ACD, dado que, este de acuerdo con Van Dijk se dirige a,

...explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos, además de proveer bases para explicaciones en varias direcciones de investigación, tiende singularmente a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad. (Van Dijk, 2009, p. 152)

Lo anterior, permite poner en evidencia elementos subyacentes de los discursos entendidos como una práctica social que influyen la construcción de la realidad y que definen las relaciones humanas en diferentes contextos socio-políticos y socio-históricos, conllevando a ejercicios tanto emergentes como hegemónicos de poder.

Los procedimientos de análisis se orientaron desde lo planteado por Pardo (2013), de la siguiente forma: se seleccionó el corpus el cual se encuentra conformado por el documento Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017); y elementos discursivos de las entrevistas semiestructuradas de dos (2) docentes de aula regular en las que se encuentran estudiantes con discapacidad; dos (2) orientadores; un (1) profesional de apoyo a la inclusión; y dos (2) madres de estudiantes con discapacidad que

⁹La Educación bancaria, se retoma como concepto planteado y criticado por Freire (1968), refiriéndose con esta al tipo de educación reducida al acto de depositar, de transferir y de transmitir. Entendiendo además que este es un medio de opresión.

se encuentran en el aula regular, de uno de los mega colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

En un segundo momento, se realizó el análisis de: i) consistencia, como aquella que “permite reconocer los modos como circulan ideas, bien sea de manera estable o conflictiva en los discursos” (Pardo, 2013, p.142); ii) coherencia, referida a la “dimensión interpretativa del discurso a través de la cual se reconocen las temporalidades” (Pardo, 2013, p. 142). Para este ejercicio se identificaron ideas conflictivas asociadas a las categorías teóricas del presente estudio; y frente a ellas se identificaron los momentos informativos de las entrevistas con docentes, madres y profesionales de apoyo, con el fin de realizar un análisis del discurso a nivel semántico y pragmático.

Posteriormente se llevó a cabo el análisis textual por medio de matrices categoriales en Excel, lo que permitió identificar reiteraciones léxicas, desde las cuales se establecieron relaciones a partir del análisis de sus co-textos, es decir, el discurso anterior y posterior que les otorgan contexto; y se identificaron categorías invisibles, en tanto son aquellas que siendo de interés particular del presente estudio, no fueron encontradas en el documento. En un tercer momento, se realizó el análisis de las formas de legitimización, entendido este como un fenómeno sociodiscursivo que,

...consiste en el acopio de un conjunto de procesos y recursos lingüísticos encaminados al establecimiento de consensos sobre la representación de la realidad, por una parte y a la formulación del lugar de los actores sociales y discursivos, por otra. (Pardo, 2013, p. 174).

De esta forma, se realiza el análisis valiéndose de las estrategias discursivas de autorización, naturalización, mitigación, generalización, racionalización y las formas de nombrar a los actores; lo que también implicó el reconocimiento de recursos lingüísticos como la citación, la personificación, los eufemismos, la nominación, entre otros.

En línea con el trabajo de las estrategias discursivas, se estableció un diálogo entre el análisis del texto y los discursos de docentes, profesionales de apoyo y familias, a la luz de las categorías definidas como referentes conceptuales. Para tal efecto, se toman frases y componentes de las entrevistas que, desde su finalidad semántica y pragmática, sirvieron para realizar la triangulación de resultados mencionada en el marco de las estrategias discursivas planteadas.

4. Resultados.

4.1 Análisis de coherencia y consistencia.

Existen inconsistencias discursivas en el documento del MEN (2017), relacionadas con la concepción misma de la discapacidad, al respecto en expresiones como “Las diferencias entre discapacidad y otros trastornos del desarrollo y el aprendizaje”, dan cuenta de una equiparación de la discapacidad con “otros” trastornos; afirmación que resulta ser contradictoria con enunciados que refieren la discapacidad como parte del ser humano “[la discapacidad] ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano”.

La equiparación de la discapacidad con trastornos o enfermedad, también se encuentra presente en el discurso de uno de los docentes quien dice “mientras estén [los estudiantes] en un ambiente estimulante nunca desarrollan la enfermedad o la discapacidad”. Asimismo, una de las madres de familia dice que a su hijo en diferentes entornos lo han rotulado como “enfermo”, afirma que el neurólogo “prácticamente me lo trato de loco y no puedo permitir eso”.

En esta misma línea, el documento también refiere la importancia de distinguir entre lo que es y no es discapacidad, a ello dedica un apartado en el texto; sin embargo, se niega la importancia de realizar dicha distinción en el siguiente enunciado “La discapacidad se define en un continuo de posibilidades, y deja de ser vista como una condición dicotómica (tener o no tener discapacidad)”.

Las inconsistencias, en el documento del MEN (2017), evidencian falta de claridad en la concepción y las comprensiones sobre la discapacidad. Es de anotar, que los entrevistados no se identifican con las perspectivas planteadas; es decir, no se comparten las miradas y las denominaciones desde las cuales son vistos y nombrados los estudiantes; especialmente las madres de familia rechazan de manera tajante la asociación con algún tipo de “trastorno” o “enfermedad”.

De otro lado, en el documento del MEN (2017), se identifica incoherencia al referirse a las metas y los objetivos de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Al respecto, se presentan afirmaciones contradictorias que pueden dejar ver los fines homogeneizantes de las orientaciones brindadas, dado que, el enunciado “Desde la perspectiva de Educación Inclusiva no se busca homogenizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para

acercarlos a los desempeños de aquellos denominados "normales" o "normotípicos", no guarda relación con el enunciado “Las personas con discapacidad pueden requerir de apoyos precisos o adaptaciones concretas para alcanzar o acercarse lo más que puedan a las metas de aprendizaje que ha fijado el sistema educativo”; básicamente las metas de aprendizaje establecidas por estándares internacionales, se configuran en un elemento homogeneizante del sistema educativo.

En la misma línea, el documento refiere en diferentes momentos las metas fijadas por el sistema educativo, en expresiones como “Las personas con discapacidad pueden requerir de apoyos precisos o adaptaciones concretas para alcanzar o acercarse lo más que puedan a las metas de aprendizaje que ha fijado el sistema educativo”; sin embargo en otras afirmaciones se da prioridad a los aprendizajes para la vida, como “los docentes, acompañados y guiados por los profesionales de apoyo, pueden generar las adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad logren aprendizajes para la vida”, en relación con estas afirmaciones es fundamental analizar la coherencia entre las metas fijadas por el sistema educativa y las expectativas de estudiantes, familias y docentes en torno a los aprendizajes para la vida.

Sobre las metas de aprendizaje, el docente de apoyo refiere que la perspectiva de competencia a la que responde el sistema educativo es un limitante del proceso, afirma que “el estudiante siempre se va a ir en desventaja frente a los demás porque se vive resaltando la dificultad más allá de la capacidad o la potencialidad”; de este modo, se identifica un aspecto diferenciador importante con lo planteado desde el documento del MEN (2017). De igual forma, existen diferencias entre docentes, orientadores y familias, respecto a lo que es primordial en el proceso formativo; en este sentido, el orientador refiere que “la flexibilización curricular es la actividad con mayor impacto en el proceso”, las orientadora del Programa Institucional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) manifiesta que los estudiantes “tienen que cumplir unos logros cercanos a los que se plantean para el aula en general”, es decir cumplir unas metas de aprendizaje; de otro lado, las familias ubican en un lugar de mayor importancia los aspectos actitudinales y comportamentales; una de las madres de familia indica: “ahorita ya se queda un poquito más quietico incluso ya está escribiendo”; otra mamá dice “yo quiero que se puedea relacionar mejor, que se porte bien, que no sea grosero”.

Es de anotar que en ninguno de los discursos analizados se refiere lo que dicen los estudiantes sobre su proceso escolar.

Otra de las afirmaciones que resulta conflictiva en el documento del MEN (2017), tiene que ver con el reconocimiento de la subjetividad y la singularidad del sujeto. En este sentido, afirmaciones como, “el sujeto se reduce a la discapacidad y lo perdemos de vista. De ahí surgen denominaciones como “el Asperger”, “el autista”, “el ciego”, “el depresivo”, y se desdibujan Juan, María, Carlos, Esther, Rosario, Juliana”; son contradictorias cuando en el mismo texto se refiere que “conocer a fondo y con cierto grado de especificidad las distintas discapacidades nos permitirán ver, de manera más clara y contundente, al sujeto que hay tras cada una”, aquí se afirma que en la medida que se conozca la discapacidad a profundidad se podrán atender las necesidades que precisan los estudiantes con discapacidad; por tanto, cuando no existe un diagnóstico el actuar del maestro queda sin una base de formación clara. En esta medida, prima el rótulo, y se reduce el reconocimiento de la subjetividad y la singularidad del sujeto; asimismo se desdibuja la importancia del sujeto, puesto que se habla de un sujeto que está detrás de la discapacidad, como si esta primara.

En relación con este planteamiento, los entrevistados no hacen alusión a la discapacidad, ni la nombran para referirse a los estudiantes, en el discurso se refieren a ellos por el nombre y hablan de manera general del grupo de estudiantes; sin embargo el docente de apoyo refiere que en algunos momentos se les denomina “el de inclusión”, aspecto que no es tenido en cuenta en el documento del MEN (2017) y que puede dejar ver las nuevas exclusiones que surgen en el proceso que se lleva a cabo.

De otro lado, se identifican inconsistencias, cuando se refiere a la “adaptación”, puesto que en diferentes apartados se habla del individuo como el que debe “adaptarse” e “incluirse”, a partir de unos ajustes razonables “...de modo que pueda incluirse efectivamente en la sociedad (Schalock y Verdugo, 2002)”; sin embargo, critican el imaginario que ubica al niño como el que debe adaptarse al colegio y no el colegio al niño, y dicen “no importa de qué condición se trate; lo que cuenta es cómo el entorno se adapta a ella y consigue integrar y aceptar al individuo, más allá de sus particularidades”; dichas contradicciones no permiten ver con claridad en dónde se considera que está la adaptación, ¿en la persona o en el entorno?. Es de mencionar que la definición de discapacidad

realizada en el documento refiere una “limitación en la conducta adaptativa”, concepto desarrollado desde la psicología conductual que hace alusión a las habilidades que debe tener una persona para adaptarse a las demandas del entorno, de esta manera, incorpora un concepto que termina por reforzar el imaginario que critica. Alrededor de este discurso, el término “adaptación” es utilizado por dos de los entrevistados, quienes hacen referencia a la adaptaciones del entorno y en el caso específico de la escuela al currículo; la orientadora del Programa Institucional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) dice que “la problemática [hablando de la inclusión de las personas con discapacidad] es gigante porque primero para empezar la ciudad no está adaptada para la gente”.

Por último, uno de los conflictos que presenta el documento del MEN (2017), se relaciona con el poco desarrollo de temas, como son, la participación de los estudiantes y las oportunidades para trascender el ámbito académico; elementos que si bien son mencionados al iniciar el texto, se quedan cortos en su desarrollo, dejando ver la invisibilidad de los mismos, que también se encuentra en los discursos de los entrevistados, quienes sólo brindan información al respecto cuando se indaga de manera directa, la orientadora del PIECC refiere logros sobre este aspecto cuando dice,

“hay otros chicos que no tienen un diagnostico, pero si tienen problemáticas, y se nota que empezaron a cambiar la voz de agresividad por la voz de participación ya no era el niño que le mandaba la mano al otro si no el chico que se acercaba a alguien y le comentaba para buscar una solución”

Reiteración textual.

El análisis de las unidades léxicas, su reiteración y el contexto en el que se encuentran dieron cuenta de la manera de interpretar la realidad, que prima en las Orientaciones. De otro lado, se realizó el análisis en torno a unidades léxicas que, al no encontrarse en el texto analizado, suponen una supresión o desestimación de las mismas, que para el caso se relacionan con el lugar que tiene la formación ciudadana en el discurso del MEN.

En relación con las reiteraciones léxicas, “apoyos” es una de las más frecuentes (200 reiteraciones), esto, porque el centro del documento es generar y facilitar estrategias de apoyo para los estudiantes con discapacidad, basados en la categorización que se hace en el modelo de calidad de vida de Verdugo y Schalock, a partir del cual se relaciona la calidad de vida con el éxito, la riqueza, la salud, la satisfacción de necesidades y el bienestar objetivo; de

esta manera, se identifican relaciones con lo que el texto enuncia como “conducta adaptativa”, término derivado de la psicología cognitiva, que se ha relacionado históricamente con las intervenciones en discapacidad intelectual. En las entrevistas no se hace mención como tal a los apoyos, sino a la figura y papel del docente de apoyo como principal soporte del estudiante incluido.

Otra reiteración, asociada a la anterior unidad es la de “docente de apoyo” la cual se encuentra más de 60 veces, sugiriendo que la responsabilidad del estudiante con discapacidad es del docente; la articulación con otros actores en aras es tangencial en el texto. Es de resaltar que el docente de apoyo se lee como un “experto” con “formación en discapacidad” dedicado a acompañar al estudiante. En relación con las entrevistas, tanto el Orientador escolar, la orientadora PIECC, dos docentes de aula como el docente de apoyo entrevistados dan un lugar preponderante a la figura del “docente de apoyo” o “docente de inclusión” dentro de las dinámicas de educación inclusiva que se dan en el colegio al decir, por ejemplo, que es el “que saca al estudiante de clases y del cual depende totalmente el programa de inclusión” y quien es el que debe “suministrar pautas al profesor y hacer acompañamiento del niño en el aula”; al encontrar de forma reiterada la mención de esta figura se evidencia que los procesos inclusivos se recargan sobre el profesional en mención, lo que a su vez es producto de la idea que vende el documento del MEN (2017).

De manera reiterada aparecen unidades como: “deficiencia”, “dificultad”, “trastorno”, “problema” “diagnóstico”, “caracterización” y “alteración”, lo que denota una contradicción frente a los principios de acción que se establecen al inicio del texto, en donde se dice que se debe dejar de asociar la discapacidad al déficit. Entre estas, las más mencionadas son “dificultad” y “alteración” las cuales hacen parte de los capítulos tres y cuatro, en los cuales se tipifican los tipos de discapacidad y las estrategias de apoyo por cada uno. Respecto de los conceptos ya mencionados, en las entrevistas se evidencia que tanto en la orientadora PIECC, como ambas madres y los dos docentes de aula, hacen alusión en reiteradas ocasiones más que todo a conceptos como “problema de aprendizaje”, “dificultad”, “deficiencia” y “diagnostico”, lo que da cuenta que estos hacen parte del discurso cotidiano que se emplea para referirse a las personas con discapacidad en el contexto educativo, pues su origen y uso viene del ámbito clínico y bio médico, como se observa en el mismo documento rector.

Categorías invisibles

Respecto de las unidades léxicas que se omiten o desestiman en el texto, y que suponen una inclusión educativa instrumentalizada, son, en particular: “ciudadanía”, “alteridad”, “ética”, “toma de decisiones”, “formación política”, “identidad”, “autonomía”, “empoderamiento”, “valores”, “pensamiento crítico”, “transformación”, “historia”, “resistencia”. De hecho, las pocas que se utilizan, de una a tres veces en el texto, como “ciudadano”, “ciudadanía”, “pensamiento crítico”, se encuentran en apartados aislados del texto, sin mayor profundidad, tanto en citas textuales como en los casos que usan para “ejemplificar” lo que aducen. Básicamente, el poco desarrollo de estos conceptos, y lo que implican en la praxis pedagógica, se obvia relegando aspectos centrales de la formación ciudadana a un segundo plano.

En las entrevistas estas unidades léxicas aparecen poco, al indagar por la formación ciudadana, palabras asociadas con los “valores” y “las necesidades personales”. Los orientadores hacen en “ser ciudadano”, la orientadora del PIECC nombra elementos que desde un análisis semántico guardan una relación con “alteridad”, específicamente dice “la conciencia de qué es eso otro, que tanto me puede favorecer”; en la misma línea la docente de sociales habla de una ciudadanía que significa “tratar a Sofía, con el mismo respeto y trato igual por ello cuando tenemos debates o discusiones escuchamos su opinión igual a los demás”, la misma docente genera propuestas que deben estar “fundamentadas en la aceptación y reconocimiento de la diferencia de la población de inclusión”.

4.2 Análisis de legitimación, estrategias discursivas.

Autorización.

De acuerdo con el carácter persuasivo del texto, se acude a estrategias discursivas de autorización, por lo que emplean recursos lingüísticos como la citación de leyes y políticas internacionales retomadas en Colombia, para dar cuenta de su veracidad; de esta manera, se refiere a la “Educación para todos” como fundamento y justificación del documento y recurre a conceptos como “atención educativa pertinente y de calidad”, sin realizar mayor profundidad sobre los mismos.

De otro lado, retoma un modelo conceptual de discapacidad desde el cual desarrolla todas las orientaciones; para posicionarlo acude a enunciados comparativos como “un modelo más avanzado y contemporáneo de la discapacidad”, y hace uso de recursos

lingüísticos enfocados en desvirtuar otros modelos, especialmente el modelo social, el cual ha sido promovido por personas con discapacidad, sus familias y otras comunidades; lo que indica una invalidación de dichas comunidades, aunque no las mencione. Esto se identifica en expresiones como: “postura extrema de esta perspectiva la constituye el modelo social o constructivista” y “Esta mirada busca eliminar las distintas condiciones a las que alude el término de discapacidad”. Así mismo, utiliza recursos como la citación de autores para respaldar estas afirmaciones, como: “para este modelo, los sujetos con discapacidad son, más bien, “personas con diversidades funcionales”” (Schalock y Verdugo, 2012, p. 21).

La citación va a configurarse como un recurso permanente en el discurso, denotando la importancia de la validación de expertos, como en la expresión: “se ha adoptado este modelo de calidad de vida dado que, a fecha de hoy, es el que ha logrado más amplia aceptación en la comunidad académica y profesional a nivel mundial”, orden en el que también se presentan los imaginarios en torno a la educación de personas con discapacidad, exponiéndolos “...de acuerdo con la literatura científica.. [y] los conceptos de expertos”, apoyados en la “revisión documental de 300 artículos y 150 libros de texto todos escritos por expertos reconocidos a nivel internacional por su trabajo con alguna de las discapacidades”.

En este caso, se reproduce un discurso funcionalista recurriendo a la jerarquía de la comunidad académica y profesional que además vienen trabajando con la población con discapacidad, lo que se ha dado de manera externa a la educación regular. Esto indica, que el documento no propone un diálogo en el que se validen los aportes de maestros y familias desde la escuela, lo que se reafirma en la baja participación de estos actores en los encuentros regionales. Es así, como se busca exponer a maestros, maestras, profesionales de apoyo y familias este discurso como el único válido y prevalente. En este sentido, y viéndolo a la luz del empleo que se hace de las jerarquías profesionales e intelectuales por sobre el saber popular, la intuición y el sentido común, como fuente de autorización en cuanto a los responsables del éxito de los procesos de educación inclusiva que se dan al interior de los colegios, en las entrevistas se encuentra, verbigracia, que para el docente de apoyo en relación a su cargo menciona que él es encargado de “lograr el reconocimiento de los estudiantes y su derecho a participar”; de igual manera la docente de aula entrevistada otorga un rol preponderante a los que denomina como “equipo de inclusión” al referir que

“falta más capacitación, acompañamiento y formulación de estrategias al docente del aula por parte del grupo de inclusión, para llevar a cabo con éxito los procesos”. De igual forma, para las madres entrevistadas dan mucha relevancia al aporte que hace el profesional de inclusión y docentes de aula al decir que “yo hago lo que ellos me ordenan porque yo sé que eso le sirve al niño”, desde lo que se evidencia que se asumen las recomendaciones o directrices dadas por estos profesionales como algo que hay que acatar, pues solo ellos saben y hacen posible lo que le conviene al estudiante, desdibujando su propia función.

Naturalización

El documento emplea recursos lingüísticos relacionados con la naturalización, que se orientan a tres propósitos comunicativos.

El primero de ellos es la necesidad de posicionar la mirada promovida sobre las personas con discapacidad, en la que se hace énfasis en la limitación sensorial, física o intelectual de la persona, y se resta importancia a las barreras del contexto. Esto puede observarse en primer lugar en la dedicación del 48% del texto en la descripción de cada uno de los “tipos de discapacidad” y su manejo básico en aula; así como en la visión de apoyo que resalta aspectos centrados en la persona sin proponer mayores cambios en el entorno, las prácticas y el sistema educativo, lo que se encuentra en expresiones como: “...encontrar los apoyos que les permitan y faciliten avanzar y aprender como los demás”.

En este sentido, se promueve la reducción de discursos que venían posicionando la discapacidad como una situación generada en relación con el contexto, determinada por factores sociales, económicos y culturales, para reducirla a una “condición de la persona”. Referirse a la discapacidad equiparándola con “otros trastornos”, tal como cita: “las diferencias entre discapacidad y otros trastornos del desarrollo y el aprendizaje”; y hacer el llamado reiterativo a su “atención” sin generar mayores comprensiones del sentido ético de la educación, conlleva a la incorporación de lenguajes ajenos a la escuela, que determinarán el actuar de los maestros desde la instrumentalización, aspecto que es incentivado en el texto, en expresiones como: “la sistematización de las experiencias del aula, a través de instrumentos de seguimiento y observación de los estudiantes, la implementación de escalas para la detección de signos de alerta de discapacidad”.

En este sentido, las entrevistas realizadas dejan ver la importancia del contexto en el marco de la inclusión, todos los entrevistados refieren “problemáticas familiares”, la

“pobreza” y la “vulnerabilidad” como factores que impactan de manera directa en el proceso.

En segundo lugar, se naturaliza en el discurso el empleo de terminología y esquemas que tradicionalmente son empleados en el contexto clínico; algunos ejemplos se relacionan con el uso frecuente de palabras como “intervención”, “atención”, “conducta adaptativa”, “detección”, entre otras. De igual forma, los instrumentos de caracterización propuestos y el PIAR¹⁰ dan cuenta de un esquema médico en el que se realizan entrevistas, similares a la anamnesis clínica, se emplean listas de chequeo, se genera un concepto y se determina un plan de intervención; es de resaltar que estos instrumentos no contemplan análisis, observación, ni transformación de políticas, ni prácticas institucionales, y tampoco armoniza las acciones a desarrollar con las dinámicas de la escuela.

El empleo de esta terminología se encuentra presente a lo largo del discurso del docente de apoyo, sin embargo, no existe una incorporación del mismo en docentes y familias.

Por último, se encuentran expresiones como: “todo establecimiento educativo es inclusivo por defecto”, desde donde se pretende persuadir mostrando la inclusión como algo natural, y ocultando el contexto histórico que ha marcado profundas desigualdades y la exclusión en el entorno educativo. De este modo, no se hace visible la importancia de descentrar el problema de la persona, para ubicarlo en la escuela.

En este sentido, las afirmaciones del docente de apoyo y el orientador dan cuenta de las dificultades que se experimentan en el proceso de inclusión, y que indican, que este no puede ser pensando como algo inherente a la escuela, de un lado exponen las tensiones entre docentes y docente de apoyo en enunciados como “los profesionales de inclusión siempre estuvieron receptivos y dispuestos al trabajo interdisciplinario, no lo mismo por parte de los docentes, en el caso de las directivas su trabajo se limita a ello, a lo directivo, manteniéndose al margen de los procesos”; y “se identifican resistencias para modificar estrategias y prácticas pedagógicas”. De igual forma, se exponen las prácticas que se configuran como un limitante y que tienen que ver con la concepción de educación, pedagogía y escuela, “se tiende a homogenizar a todos los estudiantes, se les imparte igual contenido, no se torna significativo el aprendizaje, la dinámica en la mayoría de casos todavía sigue siendo pupitre, tablero, todos sentados, haciendo caso, y sino, pues se sale”.

¹⁰Plan Individual de Ajustes Razonables

Además no pueden dejarse de lado las dificultades y hábitos que se han generado en el mismo proceso de inclusión, como es el establecimiento de programas paralelos, en este sentido el docente de apoyo dice que “anteriormente la profesora iba y se los sacaba dos horas tres días a la semana... los docentes no tenían que poner mayor cosa de su parte”.

Mitigación.

Como se mencionó anteriormente, el documento al configurarse desde un sentido orientador tiene un carácter persuasivo, por el cual acude a recursos lingüísticos como eufemismos que buscan minimizar y ocultar las exclusiones que existen en la escuela, así como la ausencia del reconocimiento de los estudiantes con discapacidad como ciudadanos; esto puede evidenciarse en expresiones como: “este colectivo continua siendo marginado de la educación formal, atendido en “aulas e instituciones especializadas” y segregado de diversas oportunidades de participación real y efectiva de la vida en sociedad”; aquí se da por sentado que la educación regular evitará la marginación y generará oportunidades de participación real y efectiva. Esto oculta y minimiza las exclusiones que se generan al interior de la escuela, evitando de esta forma generar una reflexión técnica, administrativa y pedagógica integral que reconozca la complejidad del proceso y los cambios que deben realizarse en todas las dimensiones que competen al sistema educativo en los niveles, nacional, local e institucional.

En esta perspectiva, retoma aspectos que tienden a encontrarse en docentes, profesionales de apoyo y familias y realiza aseveraciones para restarles importancia, entre estos se encuentran: “las personas con discapacidad puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no en centros especializados”; en esta afirmación se muestra la educación regular como la mejor opción, ocultando, que dadas las condiciones de desigualdad, para muchas familias realmente es la única opción educativa para sus hijos e hijas.

En relación con los apoyos y los ajustes razonables aparecen expresiones como: “Todo estudiante precisa de diversos apoyos y ajustes durante su proceso de aprendizaje”, “Los apoyos que requieren estudiantes con discapacidad, habitualmente favorecen el aprendizaje de toda la clase” y “En la mayoría de los casos, se basan en ajustes puntuales que no exigen altas inversiones económicas o de tiempo”. En este caso, se hace un especial énfasis en convencer al docente de que no se le está solicitando que haga algo diferente de lo que debe

hacer con “todos” sus estudiantes y que ello no implica mayores recursos “económicos, ni tiempos”, es una manera de anteceder la respuesta del docente, simplificando la solicitud que se realiza de generar un proceso de caracterización como el que se encuentra expuesto en el documento, lo que se refuerza en la expresión “”No es un formato” que se llena para cumplir un requerimiento”; y en la realización de un plan individual, que además se espera sea construido de manera conjunta con la familia y otros profesionales, ideas que parten del desconocimiento de la dinámica escolar. En este sentido, las madres entrevistadas, al mencionar que la labor de los docentes y profesional de apoyo se encamina necesariamente a “a que los niños mejoren en su aprendizaje y aprendan a estar en sociedad”, tema que se torna contradictorio porque muchas veces son los mismos docentes quienes buscan que el estudiante con discapacidad sea apartado del resto del curso, sea porque no interfiera con el aprendizaje de los demás, o porque puede estar bajo riesgo de discriminación, o simplemente porque el docente manifiesta no saber qué hacer con él. Los docentes y la orientadora PIECC hacen hincapié en que la labor del personal de inclusión es “hacer una valoración especializada, establecer planes personalizados y realizar adaptaciones curriculares” lo que se establece como la estrategia primordial para lograr una inclusión educativa efectiva, dejando de lado aspectos como la participación, visibilización, el trato ético y la sensibilización de la comunidad educativa respecto del trato y la manera de comprender y abordar la discapacidad como fenómeno complejo y sistémico que va más allá de dispositivos académicos, asistenciales, administrativos o técnicos.

Generalización.

Como aspectos relevantes que dan cuenta de esta estrategia discursiva, el documento alude a la ejemplificación como recurso lingüístico, para lo que expone casos y situaciones descontextualizadas de las condiciones y características del país, esto se evidencia cuando algunos de ellos no se encuentran referenciados y otros son adaptaciones de autores internacionales.

Formas de nominar a los actores.

En el documento se encuentra la nominación directa del docente de apoyo, maestros y familias; así como los equipos interdisciplinarios. Sin embargo, se encuentra la supresión del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías de Educación, para esto se recurre a la personificación como en la expresión “Desde la perspectiva de Educación

Inclusiva no se busca homogeneizar”, en donde se ubica la educación inclusiva como la que está promoviendo una forma de actuar, generando así el ocultamiento del Ministerio de Educación Nacional que es la entidad que lo hace. En este mismo sentido, se encuentran expresiones como “...debemos formar a los maestros en discapacidad, ofrecerles acompañamiento a través de la labor de los docentes de apoyo de los establecimientos educativos, y empoderarlos para que comprendan la relevancia de su rol...”; aquí encontramos que la responsabilidad de la formación recae sobre el docente de apoyo, pero se acude a formas personales que hacen alusión al “nosotros” como “debemos”. Así mismo, encontramos que se resta importancia a todas aquellas acciones que no se encuentren en manos de docentes y profesionales de apoyo, como es la adecuación física, la asignación de recursos y la cobertura de estudiantes.

Racionalización y evaluación.

Para finalizar, llama la atención la reiteración del documento en la necesidad de formar a los docentes; esto se configura como un recurso para legitimar el discurso, invalidando otros saberes, lo que se evidencia en expresiones como “...debemos formar a los maestros en discapacidad” y “empoderarlos para que comprendan la relevancia de su rol...”.

Partiendo de los recursos de nominación de los actores y el de racionalización y evaluación, en el discurso que manejan los docentes de aula, la orientadora PIECC, el docente de apoyo y las madres entrevistadas, se encuentran alusiones al tema de la necesidad de ser formados, asesorados y parametrizados en aras de favorecer su labor docente y de acudiente en cuanto al acompañamiento que deben brindar a los estudiantes incluidos en sus aulas o los que tutelan. De esto dan cuenta, frases como “los logros es que hay profes que si se han dado cuenta que las adaptaciones curriculares son importantes, y que los padres están más juiciosos mostrando más apoyo, más presencia con la asistencia y las citas médicas, diagnósticos, que han funcionado con algunos padres”; otras frases significativas en este sentido son “los compañeros docentes mal interpretan la labor del docente de inclusión , entonces esperan que les saquen a los estudiantes con estos problemas de todas sus clases, y fuera de su salón les enseñen y les hagan todo“, y otra que indica, desde lo que considera una docente de primaria, que “ no cuento con parámetros que me indiquen por donde voy en su avance... y que falta más capacitación, acompañamiento, y formulación de estrategias al docente del aula por parte del grupo de inclusión para llevar

a cabo con éxito los procesos”. Partiendo de lo anterior, es que se comprende que toda la responsabilidad se adjudique a la figura del profesional o docente de apoyo, y que se denoten como imprescindibles las acciones encaminadas a formar a los profesores en temas asociados a la discapacidad sin las cuales consideran que no pueden realizar su tarea, y asimismo las madres que indican que sin los parámetros que reciben no pueden llevar a cabo su labor de manera idónea, auto anulando su experiencia y conocimiento de la situación cotidiana del estudiante. Esto último, se denota bastante en el documento del MEN (2017), pues se antepone el rol del docente de apoyo y los apoyos que suministra y se deja en un segundo plano el quehacer e importancia del rol de los acudientes, en la construcción participativa de estrategias para llevar a cabo los procesos educativos del estudiante.

5. Conclusiones

Una vez realizado el ACD del documento “Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” (MEN, 2017), se encontró que es reiterativo en el discurso de los autores el uso de estrategias discursivas encaminadas a restar importancia a lo que sucede en el contexto y dar supremacía a lo que está centrado en la persona, de esta manera se ubica la inclusión en la persona, y se desconoce su relación con los procesos excluyentes que se encuentran fuera de él o son dirigidos hacia el mismo.

De igual forma, la equiparación de la discapacidad con otros trastornos, que se encuentra repetidamente en el texto; así como la reiterada necesidad de identificar qué es y qué no es discapacidad, da cuenta de la relación dicotómica exclusión/inclusión, que lleva al establecimiento de nuevas fronteras que crean otras exclusiones. Esta mirada parcial y reduccionista de la discapacidad, orientada desde enfoques clínicos que no profundizan en la perspectiva social de la misma, se configura como un aspecto determinante de la sesgada mirada que presenta el MEN.

Guardando relación con la autoridad que se le da a los “expertos”, se evidencia que en el proceso de construcción de las Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017), se omitió la activa participación de docentes de distintas áreas; lo que puede tener relación con la carencia de fundamento pedagógico, y el poco reconocimiento de las

dinámicas institucionales; así como la ausencia de propuestas de formación ciudadana, que tal como se refleja en las entrevistas podría ser apoyada por docentes del área de humanidades.

El documento acude a bases epistemológicas y axiológicas que reposicionan el rol y el estatus de “experto”, el cual lo dota de superioridad, en su papel, saber y hacer sobre el de las poblaciones que vivencian la discapacidad. Por ende, no se actúa en concordancia con lo que promulga la expresión bandera de los movimientos de personas con discapacidad: “nada sobre nosotros sin nosotros”, y que reposa en los marcos normativos mundiales. En esta perspectiva el documento hace énfasis en las comprensiones sobre la discapacidad, más no su diálogo con la educación regular, y especialmente con la realidad de la educación pública.

El análisis nos muestra que el discurso expuesto en las Orientación Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017), sigue una lógica asistencial, psicologista e instrumental, que contempla la caracterización, el concepto, el diagnóstico y el plan individual como herramientas centrales de los procesos educativos inclusivos. Así, aquello que es fundamentalmente humano, se convierte en modificaciones técnicas, que dejan de lado medidas políticas, económicas, medio ambientales, simbólicas, entre otras, que garanticen el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

El discurso promovido mediante recursos lingüísticos como la naturalización, la autorización, la generalización y la mitigación; tiene una perspectiva adaptativa y homogeneizante, que desconoce la alteridad del ser humano. A su vez, de manera oculta, invita a una formación ciudadana, que de acuerdo con las categorías de formación expuestas por Giroux (1992), guarda relación con la racionalidad técnica, dado que su actuar está definido por comprensiones totalmente estructuradas; así como elementos de la racionalidad hermenéutica relacionados, por ejemplo, con la negociación y la participación controlada. Esta mirada es poco profunda y no permite ver el entramado de relaciones subyacentes que existen en torno al lugar que cada ser humano ocupa en el mundo.

El discurso que se pretende instaurar, reduce la subjetividad, la alteridad y la singularidad del sujeto, a una comprensión teórica y conceptual de una característica, que

además es discutida desde la generalidad; así, varios seres humanos son leídos desde las categorías que el texto denomina como “tipos de discapacidad”.

Aunque el texto reconoce las debilidades del Sistema Educativo y su perspectiva homogeneizante, plantea que el mismo es el más idóneo para lograr la equidad social y da por sentado que este sí permitirá generar aprendizajes para la vida, a diferencia de otras propuestas educativas, como las centradas en la formación para la vida, el desarrollo humano y el trabajo, con las cuales se podría complementar. Inconsistencias como esta, dan cuenta del sentido superfluo de las orientaciones generadas por el MEN, y el interés en ubicar allí la discusión, evitando tocar los aspectos estructurales de la educación.

El modelo que fundamenta el texto, relaciona la calidad de vida con el éxito, la riqueza, la salud, la satisfacción de necesidades, la adaptación al medio y el bienestar objetivo; de esta manera, se identifican relaciones con lo que el texto enuncia como “conducta adaptativa”, término derivado de la psicología cognitiva, que se ha relacionado históricamente con las intervenciones en discapacidad intelectual; en este marco, la persona adquiere unas habilidades y destrezas para responder a las demandas cambiantes del contexto; y, se resta importancia a las transformaciones sociales y la intersubjetividad.

En la primera parte del texto, es inquietante el uso continuo de las palabras “participación”, “derechos” y “sujeto”, en términos de lo que debe favorecer o facilitar el entorno educativo; no obstante, en la mayoría del documento analizado, no se evidencian mecanismos o acciones que promuevan la participación activa de los estudiantes y sus familias en los diferentes estamentos de decisión de la escuela; restringiendo el actuar al aula de clase, a actividades culturales y artísticas. Evidenciando que expresiones como las mencionadas (participación, derechos, sujeto) hacen parte de un ejercicio meramente retórico, instrumental o grandilocuente.

El discurso del MEN oculta una mirada clínica (patologizante), que anula formas de reivindicación, visibilización, formación, posicionamiento y empoderamiento de la población con discapacidad, en torno a sus procesos pedagógicos, comunitarios, políticos, ciudadanos, culturales e históricos, que contribuyan a la generación de capacidades para impulsar su desarrollo educativo y humano.

De otro lado, al establecer relaciones entre el discurso del documento, y lo que dicen familias, docentes y orientadores, se encuentra que las Orientaciones del MEN, a cambio de

transformar, refuerza discursos que ubican al docente de apoyo como el principal responsable del proceso; que además privilegian la perspectiva clínica en el proceso escolar; promueven la instrumentalización de la inclusión; y anulan al estudiante con discapacidad como ciudadano activo en formación.

Para finalizar, este estudio permitió poner en evidencia la invisibilización que la formación ciudadana, en perspectiva crítica, tiene en los procesos de inclusión, de un lado mostrando que no se encuentra presente en lo que dicen, familias, docentes y orientadores; y, de otro lado, que dicha formación no es una prioridad en el discurso del MEN.

Referencias

- Avendaño. A. E y Gutiérrez. D. y Malagón. M. Y. (2015). *Otra ciudadanía es posible: Análisis crítico al programa de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional* (Tesis de Maestría). Recuperado Repositorio Universidad Pedagógica.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2334/TO-18326.pdf?sequence=1>
- Arce Olmedo, M. (2013). *Una mirada a las representaciones discursivas de estudiantes y profesores sobre la formación ciudadana* (Tesis de Maestría). Recuperado Repositorio Universidad de Chile
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130348/Una%20Mirada%20a%20las%20Representaciones%20Discursivas%20de%20Estudiantes%20y%20Profesores%20sobre%20la%20Formaci%C3%B3n%20Ciud.pdf?sequence=1>
- Barcena. F.& Mélich. J. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Blanco, R. Aguerrondo, I., Ouane, A., & Shaeffer, S. (2000). *La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. In Conferencia internacional de educación, organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf.

- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de La Cuestión Social*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Castillo, S. S. (2012). *Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria. Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, 131-160. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/analisis_critico_del_discurso_y_educacion.una_interrelacion_necesaria.pdf
- Colorado, C. (2010). Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 579-596. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Colorado.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Colorado.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dijk. V. (1980). *El análisis crítico del discurso. Argumento. Anthropos* (Barcelona), 186, 1999. 23-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>
- Durán. S. (2016). *Derechos del niño: Del discurso a la política local, análisis del caso Bogotá* (Tesis Doctorado), Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160629073430/ErnestoDuranStrauch.pdf>
- Echeverría, G., & Maturana, J. M. (2015). Análisis crítico del discurso de políticas públicas en diversidad sexual en Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1485-1498. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/15590/12636>
- Freire. P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo xxi.
- García, P., Suárez, A. & Cárdenas, J. (2014). Formación ciudadana: discursos de educadores y estudiantes sobre las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(1). 125-47. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/1331/1536>
- Garzón. K. (2016). 1132-1144. *A political position on disability based on children's discourse/Aposta política sobre deficiência no discurso de crianças. Revista*

- Latinoamericana de Ciencias*. Recuperado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a18.pdf>
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11. Recuperado de
<http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- González, E. H., & Restrepo, J. S. V. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *Ágora USB*, 16(2), 493-512 Recuperado de
<http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2447/2323>
- González, M. & Cecili, J. (2016). *Subjetividad propuesta en los discursos gubernamentales de inclusión educativa como posibilidad de alteridad en niños y niñas de 5 grado jornada mañana del Colegio Ciudad de Villavicencio* (Tesis de Maestría). Recuperado Repositorio Universidad Pedagógica.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2325/TO-18336.pdf?sequence=1>.
- Inostroza, F. (2016). Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y sus estudiantes: subjetividades y saberes en aulas heterogéneas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 223-241 Recuperado de
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art12.pdf>
- Londoño. D. & Bermúdez-Restrepo. H. (2013). Tres enfoques sobre los estudios críticos del discurso en el examen de la dominación. *Palabra Clave*, 16(2). 491-519
 Recuperado de
<http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/3066/3152>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Revisión nacional 2015 de la Educación para Todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230024S.pdf>
- Ocampo, A. M. (2011). Ciudadanía juvenil, juventud y Estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 287-303 Recuperado de

- <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/357/221>
- Penalva, B. (2011). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 11(3). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL2.pdf>
- Paz Ortega, W. (2010). *Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socioantropológica de los sordos* (Tesis Doctoral). Recuperado de Repositorio Universidad Nacional de Colombia http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/158/Tes_PazOrtegaWA_ExclusionesAmparadasDiscurso_2010.pdf?sequence=1
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>
- Peña, M. & Toledo, C. (2017). Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 207-218 Recuperado <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2958/789>
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127 Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/3110514.pdf>.
- Quevedo, M. (2016). *Perspectiva de sujeto político a través del análisis crítico del discurso en la política Plan Educativo Educación de calidad el camino para la Prosperidad* (Tesis de Maestría) Recuperado de Repositorio CINDE <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1457/QuevedoDiaz2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, P. (2013). *Inclusión/Exclusión de los Escolares con Necesidades Educativas Especiales. Análisis Sistémico-Constructivista de Discurso Políticos y Normativas Vigentes del Sistema Educativo Chileno* (Tesis de Maestría) Recuperado Repositorio Universidad de Chile

- <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130643/ROJAS%20PATRICIA%20TESIS%20MASS%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, D. (2013). Los discursos de la exclusión social y el Análisis Crítico del Discurso como acción política: Reflexiones a partir del análisis textual de un documento de política educativa universitaria. *Discurso & Sociedad*, (4), 740-762 Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v07n04/DS7\(4\)Santos.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v07n04/DS7(4)Santos.pdf)
- Sarrionandia, G. E. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo, "voz y quebranto". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Skliar, C. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc
- Sobre la Educación, F. M. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, 26-28. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24(1), 75-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/219/21922416005.pdf>
- Soler, S (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista Discurso y Sociedad*, 2(3), 642-678. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2%283%29Soler.html>
- Soler, S (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación*, 6(2), 255-260. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/952/95260212.pdf>
- Stecher, A. (2010). *El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina*. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93-107. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/308/426>

- UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación. organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Ginebra. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Wodak, R.& Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona:. Gedisa.