

**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**

JENNY CECILIA MINAS GONZALEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-UPN
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO-CINDE
BOGOTÁ, JULIO 2015**

**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**

JENNY CECILIA MINAS GONZÁLEZ

Trabajo de Grado para optar el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social

Director

Dr. JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-UPN
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO-CINDE
BOGOTÁ, JULIO 2015**

Nota Aceptación

Director

Jurado

Jurado

Bogotá, -----de

*A la fuerza y voluntad creadora del todo,
A mis padres, mi familia,
A Leo, a mis hijitos, mis bendiciones
A mi futuro*


Agradecimientos

A Dios, me ha mantenido aquí superando todas las situaciones y dificultades. A mi director y tutor del trabajo de grado, me abrió las puertas al conocimiento, camino desde el cual se posibilita cambiar la vida.

A todos aquellos que acompañaron este camino de diferentes formas.

A los niños y niñas, a los docentes, todos compañeros de encuentros y desencuentros.

A mi familia hermosa, bendecida, gracias por el tiempo, por la paciencia, por el amor...

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 99	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Título del documento	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
Autor(es)	Minas González, Jenny Cecilia
Director	Jorge Eliecer Martínez Posada
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 99 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Análisis crítico del discurso, Subjetividad, Alteridad, Inclusión, Gubernamentalidad, Modos de subjetivación, Práctica Discursiva, Práctica Pedagógica, Diversidad.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado con enfoque cualitativo bajo la perspectiva del Análisis crítico del Discurso. Aborda el análisis de un corpus discursivo resultante de la recolección de información con docentes, con niños y niñas de 5 grado de primaria y el Documento orientador Educación Incluyente de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, la intencionalidad es visibilizar la subjetividad que se propone en los discursos de inclusión desde la problematización de la escuela como espacio donde convergen dispositivos al servicio de una racionalidad, las tensiones y desencuentros a partir de la experiencia en la inclusión y los significados que invoca esa noción (diversidad-diferencia) y la posibilidad de pensarla como encuentro con lo otro, con el otro dentro del marco comprensivo de la alteridad como un ejercicio ético de si mismo. En el documento se desarrollan las categorías subjetividad, inclusión educativa, práctica pedagógica, alteridad, gubernamentalidad.</p>

3. Fuentes

- Aguirre, A. (2012). Lenguajes del poder. Algunas consideraciones para el estudio del tipo de sujeto que se le entrega a la sociedad. Plumilla educativa, No. 9, 261-280.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Castro-Gómez. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Corpoeducación, Fundación Corona, Fundación Empresarios por la Educación y Preal. (2006). Informe de progreso educativo de Colombia 2006. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/preal_colombia2006.pdf
- Derrida, J. (2001). ¡Palabra! Instantáneas filosóficas. Madrid: Ed Trotta
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). La hospitalidad. Argentina: Editorial De la Flor.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge. Londres: Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. (Ed.), Métodos de análisis crítico del discurso (pp. 179- 203). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A
- Foucault, M (2001). Post-scriptum, El Sujeto y el Poder. En Dreyfus, H y Rabinow, P. Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. (pp. 240-259). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales Volumen III. Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberoamérica.

4. Contenidos

La investigación contiene inicialmente lo relacionado con el planteamiento del problema, objetivos, justificación y antecedentes, posteriormente la fundamentación teórica con la vinculación entre la categorías propuestas, sigue la presentación de lo metodológico en términos del diseño y método utilizado y finalmente el análisis de resultados en tanto se desarrollan las etapas planteadas en la propuesta de Fairclough sobre su ACD y se registra en cada una los resultados identificados

5. Metodología

El estudio es cualitativo, se desarrolla con la propuesta de Norman Fairclough sobre el análisis crítico del discurso que contiene 5 pasos, dicho análisis se realiza sobre el corpus discursivo construido en entrevistas semiestructuradas grabadas a docentes y grupos focales grabados con niños y niñas para los cuales se utilizó un guion, como sobre el documento orientador de la Secretaria Distrital de Educación. En términos de la intertextualidad requerida en la metodología se acudió a los registros de la práctica pedagógica e informes oficiales mencionados. Posterior a la transcripción de las grabaciones se utilizaron unas matrices para identificar tanto los archivos como en los discursos aquellos recursos lingüísticos que dieran cuenta de aspectos que reflejan la subjetividad en el discurso (en este estudio el registro y la modalización), posteriormente se desarrollan las etapas de la propuesta de ACD escogida

6. Conclusiones

Los discursos abordados permiten identificar tensiones en las experiencias de inclusión que tienen tanto niños y niñas como docentes vs lo propuesto en los lineamientos, en la norma, estas tensiones constituyen el reflejo de lo que sucede en la práctica pedagógica, organizada y gestionada bajo una racionalidad previa a su estructuración, a su funcionamiento cotidiano. Hay ambivalencia frente a los significados de la inclusión en términos de la diversidad y la diferencia y especialmente en lo que se requiere para afrontar la existencia del otro, de lo otro con la pretensión de control, previsibilidad y el estar preparado, contrario a una posición de alteridad y de ejercicio de libertad. Allí donde se encuentran esas tensiones se plantea la necesidad de problematización de la experiencia de sí y desde allí reflexionar un otro modo de relacionarse cara a cara, elegir otros significados.

Elaborado por:	Minas González, Jenny Cecilia
Revisado por:	Jorge Eliecer Martínez Posada

Fecha de elaboración del Resumen:	05	09	2015
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	10
Planteamiento del problema	14
Objetivos	20
Objetivo General	20
Objetivos Específicos	20
Justificación	21
Antecedentes de investigación	24
Marco Teórico	29
Subjetividad en la práctica pedagógica	30
La relación Alteridad-Subjetividad	37
La inclusión educativa, ¿posibilidad de alteridad?.....	42
Gubernamentalidad y educación	48
Marco Metodológico	55
Diseño y método.....	55
Registro.....	59
Modalización.....	61
Análisis de Resultados	63
Un problema (actividad y reflexividad)	63
Obstáculos para el tratamiento del problema	67
Análisis de la coyuntura.....	67
Análisis de la práctica social particular:	69
Análisis del discurso:	74
Función del problema en la práctica social	78

Identificar posibles formas de superar obstáculos.....	80
Reflexionar sobre el análisis.	82
ANEXOS	89
Anexo 1. Consentimiento informado	89
Anexo 2. Guion de indagación grupo focal.....	92
Anexo 3. Guion de indagación a docente.....	93
Anexo 4. Ficha de archivo.....	94
Anexo 5. Matriz para identificar modalización.....	95
REFERENCIAS	96

Introducción

El planteamiento y desarrollo de este estudio surge ante el reconocimiento de angustias, contradicciones, cuestionamientos éticos frente a “estar con el otro” en el ambiente escolar, tanto con y en los niños y niñas como con y en los docentes, sujetos de un momento específico que se van constituyendo en el devenir cotidiano, en medio de lineamientos técnicos, de política institucional y prácticas pedagógicas; el rol de orientador posibilita conocer las aristas de aquellas formas en que los sujetos tratamos de salir adelante y ojala siendo mejores en sí mismos. El reconocimiento del otro, de mí mismo y la distancia entre ambos, la mirada con que se mira al otro se convirtió en cuestionamiento en lo educativo y en el marco de la Línea de investigación representa una posibilidad de trabajo ético sobre si para si en medio de la estructura que se genera con la educación, de los dispositivos que envuelven y pone a funcionar lo educativo.

La presente investigación indaga por la subjetividad propuesta en los discursos gubernamentales sobre inclusión educativa en el Colegio Ciudad de Villavicencio, para ello se especificaron otras intencionalidades u objetivos como el conocimiento de los discursos, encontrar las tensiones que surgen entre la experiencia de inclusión y los significados de los discursos y finalmente el reconocimiento de formas en que se sugiere subjetividad en esos discursos y sus aproximaciones a la alteridad. Para ello se desarrollan como categorías de análisis Subjetividad, Inclusión, Alteridad, práctica pedagógica y gubernamentalidad las cuales se considera que se requieren para formar un marco comprensivo a través del cual puede aproximarse al sentido de los discursos que manejan niños, niñas y docentes.

El estudio del discurso en las ciencias sociales se convierte en un enfoque que posibilita el acercamiento a discursos de diferente orden (escrito, oral, visual, etc.) con previo reconocimiento de su influencia sobre la experiencia humana, sobre su constitución en y de la realidad social, las formas de ser, las relaciones sociales, los marcos conceptuales. En esta investigación se desarrolla como metodología el Análisis Crítico del Discurso bajo la propuesta de Norman Fairclough, enfoque que trasciende un estudio del discurso, este autor (como se citó en Wodak, 2001) afirma que lo hace en la medida en que requiere la teorización y descripción de procesos y estructuras sociales que producen un texto y de las estructuras sociales y procesos en los que los sujetos históricos crean sentidos en su interacción con textos. Los discursos se obtuvieron por medio de entrevistas a docentes y grupos focales con niños y niñas, la participación en el estudio fue voluntaria y en esa medida se opta por una muestra autoseleccionada, posteriormente se hizo transcripción de esas grabaciones y se realiza un tratamiento a datos siguiendo tanto el enfoque propuesto por Fairclough como del análisis del discurso en el manual de Calsamiglia y Tusón (2001), el cual también se realiza sobre el Documento orientador Educación Incluyente de la Secretaría Distrital de Educación, Bogotá.

Los capítulos iniciales corresponden a la descripción del planteamiento del problema, objetivos, justificación y antecedentes de investigación, el quinto capítulo de fundamentación teórica plantea las categorías mencionadas y para su presentación se decide vincularlas de acuerdo a intereses investigativos, es decir la primera parte denominada *Subjetividad en la práctica pedagógica* presenta una aproximación a los significados de la práctica pedagógica desde lo planteado por Olga Zuluaga quien junto con el Grupo de Historia de la practica pedagógica en Colombia lograron un desarrollo conceptual interesante al respecto pensándose la

pedagogía como saber y como disciplina y en últimas su articulación con el pensamiento de Michel Foucault guía de la investigación en cuanto a su construcción de un estudio del sujeto, de la subjetividad, de la subjetivación. La vinculación de estos desarrollos posibilitaron un entendimiento de esta parte de la investigación en tanto se reconoce la influencia de lo educativo en la constitución del sujeto, lo determinante de las prácticas pedagógicas como dispositivo de subjetivación y que se alimenta a sí misma gestionando el espacio escolar bajo una racionalidad de producción del sujeto, de fabricación del hombre (Meireiu, 1998).

La segunda parte surge en la vinculación *Alteridad-Subjetividad*, propone entender la alteridad como marco comprensivo de posibilidad para la subjetividad, presenta los cuestionamientos ante las concepciones de la diversidad como dispositivo para “entender” al otro desde la mismidad nombrando las diferencias dentro de categorías políticamente correctas y en lo cotidiano significan la minoría (a la cual se le quiere volver la mayoría). La subjetividad como trabajo de sí sobre sí exigirá replantear las formas de expresión con el otro, la disposición de dejarse afectar (Skliar y Téllez, 2008).

Le sigue el planteamiento *La inclusión educativa, ¿posibilidad de alteridad?*, allí se revisa lo el contexto en el que ha funcionado la inclusión educativa y su relación con una lógica de estado, del servicio de educación ofrecido y supervisado por el estado y de lineamientos orientadores emitidos por el estado desde la Secretaría de Educación (¿posiblemente una gubernamentalidad?), allí se revisa la posibilidad de la política de inclusión soslaye exclusión.

Finalmente en la fundamentación teórica se presenta el apartado *Gubernamentalidad y educación*. Se recoge el pensamiento de Foucault acerca del gobierno de los otros, sus orígenes

y vínculo con las prácticas, la racionalidad y las tecnologías, de allí entonces cómo se configura la escuela como tecnología e “instrumento” de una gubernamentalidad, la cual no solo por definición la ejerce un estado, también todos aquellos convencidos de la ideología. En tanto categoría con desarrollo incompleto por Foucault, se hace la exploración de su vinculación con un nuevo tipo de subjetividad; el sujeto empresario de si en planteamientos de otros autores.

El siguiente capítulo refiere el Marco metodológico donde se presenta lo relacionado con el estudio cualitativo, su vinculación con los enfoques de análisis del discurso y de manera específica con el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la propuesta de Fairclough para investigación desde el ACD en ciencias sociales en tanto análisis de la semiosis entendida como análisis de las formas de creación de significado.

El capítulo final presenta el análisis de resultados de acuerdo a los pasos de la propuesta de Fairclough visibilizando las tensiones que se evidencian en el análisis en términos de las expectativas, los sentidos encontrados y cuestionamientos éticos frente a la práctica pedagógica, la subjetivación y el sentido de hospitalidad hacia el otro.

Planteamiento del problema

La educación inclusiva-incluyente representa un ideal descrito en las políticas de Estado de cualquier país que valore la educación como estrategia de desarrollo de sus poblaciones, de su capital económico y caballito de batalla electoral. Un acercamiento a los significados de la inclusión para los actores de la educación se convierte en un intento por cuestionar lo actual y la búsqueda por construir un contexto de socialización pertinente, potenciador de habilidades, pero especialmente respetuoso sobre lo que es cada quién. Pero muy posiblemente esos ideales revisten complejidad en el momento y lugar de hacerlos realidad tanto por la naturaleza del propio sistema, como por los juegos de verdad en los que históricamente se ha participado e interiorizado.

En principio la inclusión educativa se convierte en una de las aristas de lo que significa la inclusión social, organismos como la American Quaterly (2013) define la Inclusión Social:

En su forma más básica, la inclusión social se refiere a las oportunidades: representa la suma de los factores necesarios para que un individuo disfrute de una vida segura y productiva como un miembro totalmente integrado en la sociedad independientemente de su raza, origen étnico, género u orientación sexual. Pero debido a que los ambientes político y social no se encuentran aislados, cualquier medida de inclusión social también debe incluir aquellos factores que le permiten a un ciudadano expresarse para exigir un cambio y un gobierno responsable que atienda a estas exigencias. (p.3)

En esa medida en los estándares internacionales, en los organismos internacionales que lideran los lineamientos para la construcción de las políticas estatales de los países miembros se

va entendiendo la Inclusión como un tema de oportunidades y allí se dirigen los esfuerzos gubernamentales en términos técnicos y financieros. Por supuesto ello se dirige a unificar una categoría de verdad acerca del tipo de sociedad, del modelo económico que se persiga. Las Naciones Unidas ha generado los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000), dichos objetivos se refieren a: Erradicar la pobreza extrema y el hambre, Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer, Mejorar la salud materna, Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente, Lograr la enseñanza primaria universal, Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años, Combatir el VIH/Sida, la malaria y otras enfermedades y Fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Y en lo que corresponde a Educación, la ONU opera a través de la UNESCO planteando la Estrategia Educación para Todos (UNESCO, 2000) y los objetivos línea que ha seguido la política. Todos estos parámetros se convierten en discursos de responsabilidad colectiva hacia el logro de la igualdad, la equidad, de la protección de los ciudadanos, en dicha declaración los líderes están de acuerdo en la necesidad de convertir la globalización en la posibilidad de una distribución equitativa de beneficios y costos, ¿acaso de generar medidas globales?

Como país miembro, la implementación de directivas determina la agenda internacional, la participación en la realización de planes colectivos a nivel internacional para el logro de esos objetivos globales, de allí se desprenderían desde lo local –el interior del país- la construcción de prácticas gubernamentales que orientan las racionalidades políticas en diferentes dimensiones e indicadores de desarrollo y específicamente de cara a la Inclusión impregnándose todos los espacios donde los individuos “disfrutan” de las bondades de esa inclusión –entendido como el acceso-, entonces se brinda la inclusión educativa, la inclusión social, la inclusión en las TIC, la

inclusión financiera, la inclusión laboral, entre otros “tipos” de inclusión. Y en todos esos ámbitos se propone una forma de inclusión del que es diferente, de quien tiene riesgo de exclusión por cualquier diferencia o rasgo distintivo de su identidad que lo extrae de la homogenización. De forma general puede interpretarse la Inclusión como un asunto de oportunidades, en esta medida es generar lo necesario para que todos tengamos la oportunidad; ¿de qué?; el discurso menciona que integrarse a la sociedad, de tener una vida de calidad y productiva, de lograr las metas igual que todos y de acceder igual que todos, de unos derechos protegidos, etc. Ello entre líneas se dirige a la búsqueda de un modelo de sociedad, de sujeto que corresponda a ella y se “integre”, pero en la cotidianidad esto significa ¿ser igual a todos?, ¿es posible la igualdad?, ¿es eso la igualdad?

El foco específico en la investigación se dirige a la Inclusión Educativa, ello implica reconocer la racionalidad política; la relación Estado-sujeto que le interesa principalmente al Estado generar desde sus lineamientos técnicos, desde su institucionalidad influyendo en los procesos de socialización que se dan en el dispositivo escuela y que van constituyendo la subjetividad de los niños, las niñas, los docentes para la significación de relaciones hacia el ser ciudadano, hacia lo público, hacia la convivencia con los demás.

La escuela se convierte en uno de los ambientes, contextos, que posibilita el entretrejo de relaciones, saberes y poderes que van configurando roles e identidades en los niños y niñas, allí se producen experiencias fundamentales para influenciar la forma de ver y representar el mundo social y político, ello puede ser interpretado como la manera de fabricar al sujeto desde las prácticas que allí se generen es decir referirse a la realidad en la cual sin importar el rol de educador (padre, maestro, compañero de estudio, personal de apoyo para la enseñanza o para el

cuidado, etc.) es donde se desprende y se trasmite todo lo que se considera necesario para el adecuado desarrollo del otro, lo que “necesita” para vivir, para ser exitoso colocándolo en una posición de dependencia, que desde esas experiencias logre hacer algo con su vida, como lo menciona Meireiu (1998) “y es que todos en mayor o menor medida, queremos hacer algo de alguien después de haber hecho alguien de algo. Pero lo mismo que el doctor Frankenstein, no siempre entendemos demasiado cómo es el algo y el alguien no son exactamente lo mismo” (p. 20).

Se convierte en el punto de referencia para el cuestionamiento; con relación específicamente al vivir en común desde la diferencia, es fundamental que el saber construido en la escuela incluya prácticas pedagógicas orientadas a la vida en términos de un marco comprensivo que permita asumir la diferencia y la diversidad como parte de la naturaleza humana.

Cómo se materializa esto en un ambiente donde aunque se promulga que es de todos pero realmente la escuela es un posible modo de ser, al que se debe “alcanzar”, donde ante la diferencia surge la clasificación por la razón que sea –y que generalmente se convierte en un riesgo de exclusión: discapacidad, raza, lenguaje, orientación sexual- por lo tanto aun cuando en algunos de estos casos se asista a la escuela es posible ser excluido del aprendizaje, en lo cotidiano no es reconocida la diversidad y aunque los resultados en cobertura pueden ser positivos, la permanencia y la calidad en términos de herramientas para la vida difícilmente promueven la alteridad como proceso de comprensión del otro desde él mismo -fundamento de una inclusión real- y constituyente de su identidad al reconocer sus rasgos distintivos. Incluso en términos de convivencia es posible que el rechazo por la diferencia genere situaciones de

agresión y violencia, junto con otras circunstancias que como marcan la socialización de los niños y las niñas; pobreza estructural, conflictos familiares constantes, naturalización de pautas de crianza maltratantes, etc., en expresión de Lévinas (como se citó en González Silva, 2008); “...la violencia es producto de ignorar el rostro del otro y de evitar su mirada.”

En lo cotidiano se encuentra la inclusión escolar como una suerte de prácticas para la homogenización y puede interpretarse con el planteamiento de Robert Castell (como se citó en Rattero 2009) quien al describir una de las modalidades de práctica excluyente denominada “segregar incluyendo”:

...atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales. Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, solo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada, Participan de la vida social sin los derechos de aquellos que si poseen las cualidades necesarias para una vivencia activa y plena en los asuntos de la comunidad”(p. 169).

Todos estos planteamientos tienen un aspecto común y es que habla de la posibilidad y la necesidad de superar la exclusión desde construir la relación con el Otro, como proceso fundamental para constituirse a sí mismo, desde esa postura el Otro es siempre nuevo, siempre posible, influyente, oferente de alternativas, sin límites, pararse desde sí mismo y desde el Otro no desde lo que debería sino desde su propia voz.

Con esta argumentación se presenta la investigación como un intento para establecer la constitución de los sujetos, de las subjetividades como una búsqueda desde lo ético

trascendiendo lo instrumental en las practicas institucionales cotidianas, detrás de ellas se encuentran personas quienes en mayor o menor grado deciden el tipo de relación que construyen entre ellas, sin embargo como en toda racionalidad –bajo el pensamiento de Foucault- no necesariamente “conocen” los fines, los medios y su papel activo o pasivo en el logro de esos objetivos, es posible que la reflexión permita desde una práctica de si, definir esas condiciones de aceptabilidad –aquellas que este sistema, esta estructura me vende para que acepte y apruebe regímenes de verdad inequitativos- y desde allí hacer resistencia, en consecuencia se hace fundamental la pregunta de investigación principal: ¿Cuál es la subjetividad que se propone en los discursos gubernamentales de inclusión educativa como posibilidad de alteridad en los niños y niñas de 5 grado de primaria en el Colegio Ciudad de Villavicencio Jornada Mañana?, la cual se apoya en interrogantes que a su vez van configurando una ruta metodológica; ¿Cuáles son los discursos de inclusión que surgen en los niños y niñas así como en los docentes que tienen contacto con ellos y se manifiestan en sus prácticas?. La investigación se estructura desde la identificación de un corpus discursivo compuesto por los lineamientos que tiene la SED para la inclusión educativa bajo el marco del actual plan de desarrollo y aquellos discursos del grupo focalizado con niños y niñas (quienes deseen participar y cuyos padres aprueben su participación) del grado mencionado y entrevistas a los docentes de este grado (que deseen apoyar la investigación).

Objetivos

Objetivo General

Visibilizar la subjetividad propuesta en los discursos gubernamentales de inclusión educativa en niños y niñas de 5 grado Jornada mañana del Colegio Ciudad de Villavicencio y su aproximación a la alteridad como postura ética frente al otro.

Objetivos Específicos

Conocer los discursos gubernamentales de inclusión educativa en el Colegio Ciudad de Villavicencio.

Encontrar las tensiones resultantes de la experiencia de inclusión de los niños y niñas y los significados subyacentes a los discursos.

Reconocer las formas en que se sugiere subjetividad en el discurso gubernamental y sus aproximaciones a la alteridad.

Justificación

La escuela históricamente se ha conformado como un espacio en el que su funcionamiento apunta a la adquisición de toda la formación para mantener un modelo de sociedad que si bien no necesariamente ha sido conformada por todos, se ha convertido por la intervención de los medios, las directrices económicas internacionales, las políticas e incluso la relación cotidiana en la forma de vida conocida en el régimen de verdad para el sujeto. Entre sus funciones las prácticas pedagógicas aun traducen la intención que crear un orden en el comportamiento individual y colectivo, encausar el pensamiento hacia las ideas que son deseables para “todos”, conformando la idea de norma y orden, en contraste con el rechazo el caos, lo diferente, lo conflictivo.

Bajo estos presupuestos la diversidad se convierte en un reto, aquellas situaciones o nombres -en la medida en que el sistema ha generado y a su vez alimenta la clasificación y desde allí define la diferencia como inferioridad o riesgo- que se dan para tematizar y entonces “entender qué le pasa”, en el ambiente escolar son múltiples; la Secretaria Distrital de Educación asumiendo el Plan de Desarrollo actual “Bogotá Humana”, desde documentos generados por la Dirección de Inclusión e Integración de poblaciones (SED, 2014) establece con relación a Inclusión Educativa unas acciones dirigidas a líneas de acción específicas tales como:

1. Atención a Escolares con Discapacidad o Talentos
2. Atención a la población víctima del conflicto armado
3. Educación intercultural y atención a grupos étnicos
4. Sexualidad y Género

5. Diversidad Sexual (LGBTI+H)
6. Desincentivación del trabajo infantil
7. Programa Volver a la Escuela
8. Juventud
9. Educación para adultos
10. Aulas hospitalarias
11. Morrales de sueños
12. Búsqueda Activa
13. Respuesta Integral de Orientación Escolar

En la lectura superficial del discurso gubernamental sobre la inclusión se orienta a fortalecer el acceso, la permanencia y la pertinencia de la educación bajo un enfoque diferencial de derechos, ello implica un proceso importante en hacer llegar estos ideales a los colegios y espacios de escolarización, lugares donde confluyen saberes y poderes tanto de niños y niñas como de los docentes. Se evidencia que las líneas de acción también refieren a unas poblaciones específicas y que podría entenderse como de fragilidad social en cuanto a que la diferencia se convierte en un riesgo, esta percepción la he ido construyendo en el ejercicio del rol de Orientadora, en la experiencia cotidiana de relación con la comunidad educativa he evidenciado la necesidad de los actores por entender la diferencia tematizándola, haciendo aproximaciones teóricas (si el actor es docente o académico) y de creencia y representación social (si el actor es padre, madre o el estudiante), surgen cuestionamientos acerca de la naturaleza de las prácticas pedagógicas en cuanto que como procesos de enseñanza constituyen subjetividad, allí se despliegan los dispositivos que median en las relaciones del sujeto consigo mismo, de la

experiencia de sí (Larrosa, 1995), la pedagogía es una práctica discursiva y como tal configura procesos de subjetivación y también media las relaciones entre el sistema de conocimientos o currículo que es creado “arriba” o “afuera” del estudiante y que regula el mensaje de verdad que asimila, pero también el *cómo* relacionarse en la cultura escolar, *cómo* regularse, por lo tanto allí se diseñan y actúan roles, estatus y prácticas, *cómo* aprender a ser alumno o estudiante o compañero.

El interés investigativo se dirige a indagar por la subjetividad que se propone desde el discurso de inclusión educativa, específicamente con relación a la línea de acción Escolares con discapacidad o talentos desde su aproximación a la Alteridad en la medida en que como marco comprensivo esta categoría permite que en el análisis sea posible establecer cuál es mi conversación con el Otro, cómo me relaciono con el Otro en términos de intencionalidad, negociación pero también de mi propia reflexión como sujeto de mis acciones, indagaciones que son pertinentes a los procesos tanto de formación personal como de construcción conceptual que se han desarrollado en la línea de la maestría.

Antecedentes de investigación

La aproximación a investigaciones publicadas, tesis y trabajos de grado relacionados con los intereses investigativos de este estudio, permitieron identificar un panorama acerca de las conceptualizaciones que se han construido alrededor de la Inclusión educativa, sus prácticas institucionales, las concepciones acerca de la diversidad y la constitución de subjetividad desde este marco comprensivo. Fue un rasgo común encontrar que los estudios e investigaciones publicadas y artículos frente a la combinación subjetividad-inclusión educativa tenían que ver principalmente con entender la inclusión educativa hacia y desde la población en condición de discapacidad. Eran mucho más escasos los resultados al indagar por una combinación subjetividad-inclusión educativa-alteridad por lo que principalmente se encontraban estudios y artículos frente al vínculo subjetividad-alteridad.

A continuación se presentan los antecedentes que desde investigaciones previas, a nivel de maestría y doctorado y otros en calidad de artículos de investigaciones publicadas se utilizaron tanto para contextualizarse facilitando un acercamiento al problema de investigación como para ir conociendo posibles nexos y vínculos para el análisis posterior.

La investigación “La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión”, tesis doctoral en CINDE- Universidad de Manizales (2007) de Norelly Soto Builes, desde la Teoría Fundamentada presentó su análisis de las experiencias en atención a poblaciones denominadas con necesidades educativas especiales que recogió en cinco instituciones de diferentes regiones del país y cuyos PEI fueron reconocidos por el Ministerio de educación nacional como experiencias significativas. Su aporte se relaciona con la indagación frente a los significados que

desde lo estatal (Ministerio) se atribuye a la diversidad como la mirada hacia las minorías, la integración-la inclusión como formas de comprender el derecho a la educación. Allí también se describen las prácticas que desde cada experiencia significativa se utilizan en las instituciones educativas y que configuran la subjetividad del docente bajo la racionalización de gobierno acerca de generar, entrenar competencias, habilidades, lograr estándares; es decir la escuela como empresa y bajo esta lógica es excluyente al promover la competitividad como uno de los objetivos del humano sano y productivo para la sociedad. En este estudio se analizan procesos que desde el Estado condicionan las prácticas frente a la diversidad término que en lo cotidiano se convierten en la mirada con énfasis en la diferencia, en el déficit y desde allí la acción es dirigida a normalizar.

La Monografía de maestría “Tejiendo redes entre la Inclusión Educativa y el aprender a vivir juntos en la Escuela busca el niño” de Julián Uribe García, Alexandra Castrillón Correa, Adriana González Cuervo y Sergio Oquendo Puerta presentada en CINDE-Universidad de Manizales (2008), desde un estudio cualitativo se acercan a la estrategia La escuela busca el niño como parte de la Política pública de educación en Medellín durante el periodo 2004-2007 e indagan si dicha política pública está diseñada para resolver los problemas de exclusión educativa en clave del aprender a vivir juntos. Este estudio resulto interesante en la medida en que se plantea la inclusión y la exclusión sin centrarse en la población en condición de discapacidad por lo que presenta como parte de su análisis aquellas experiencias y acciones compartidas por los niños y maestros de la estrategia y el cómo construirse en responsabilidad ante el otro, dicha postura ética vislumbra la alteridad tanto en los niños como en los maestros como búsqueda cotidiana y que toca sus subjetividades. Dado que se plantea como contribución

de una estrategia a una política pública, en esta investigación se identifican las comprensiones acerca de la escuela como espacio para “aprender a ser ciudadano” en términos de un proceso de integración a la comunidad para que desde allí se participe en las concepciones de libertad, derecho y deber que surge del contexto académico, esta conceptualización en clave de la postura crítica que desde la Línea de investigación Socialización política y Construcción de subjetividades se ha generado, permite vislumbrar la acción de los regímenes de verdad.

Se encontró la investigación “Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socio-antropológica de los sordos. Análisis Crítico del Discurso de seis estudiantes sordos en instituciones educativas distritales integradoras de Bogotá”, de Wilson Andrés Paz Ortega en la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional en 2010, estudio que posibilita entender la visibilización discursiva de la exclusión que se encuentra en lo que se dice de la inclusión educativa, aporta acerca del uso de la multiculturalidad como lo homogéneo y la forma en que esta categoría de verdad ha permeado las prácticas sobre y en educación hacia las minorías para lograr el ideal de la identidad común y la educación universal. Allí también se devela la tensión entre la idea de escuela para todos y las prácticas discursivas que revelan formas de dominación que atentan y se convierten en modos de subjetivación.

En la investigación “La Institución educativa en la actualidad, un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación”, escrita por Guillermo Vanegas Arrambide, tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, en 2012, se encuentra un aporte fundamental en la presentación de la Escuela como Tecnología del yo, espacio donde se desarrollan

dispositivos¹ con los cuales se crea la identidad en doble vía; el sujeto que es mirado, descrito, narrado o dominado y aquél que posibilita al propio sujeto el mirarse, decirse, narrarse o dominarse, es decir hacer operaciones reflexivas sobre sí mismo.

La publicación en la Revista Plumilla Educativa de la Universidad de Manizales en 2012, del proyecto de investigación “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de Huila, Valle del Cauca y Risaralda”, escrita por Diana Carolina Villada y Diana Constanza Gómez Gómez, permite identificar desde la Teoría Fundada el análisis de las interacciones que permitieron establecer las prácticas de homogenización sobre estudiantes que reflejan formas de subjetivación de estudiantes y de los mismos maestros llegando a fortalecer exclusiones silenciosas en las que más allá de los cambios físicos sobre ambientes, pesa la transformación de sentidos y la reflexión sobre sí mismo (maestros) para responder a la necesidades que presentan sus estudiantes, allí también se explicitan las tecnologías de gubernamentalidad para determinar los currículos, los modelos de enseñanza, el cumplimiento de estándares, modelos pedagógicos y las clasificaciones para finalmente determinar los “apoyos” que requieren según lo “que les falta”. La inclusión se

¹ El dispositivo se configura como un elemento metodológico para entender las relaciones que se da entre instituciones, prácticas sociales, formas de comportamiento, modos de gobernar, entre otros y determinan las formas de ser, hacer y conocer del sujeto llegando a convertirse en un modo de constituir subjetividades, aquí se retoma el análisis de Jorge Eliecer Martínez en “El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades”. El dispositivo pedagógico en palabras de Larrosa (1995) “Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo.....siempre que esté orientado a la constitución de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma”. Bajo estas perspectivas se acogerá el término dispositivo en este estudio.

convierte en el ideal para que cada quien desde lo que es en sí mismo (maestro y estudiante) se permita nuevas subjetividades. Este estudio también aporta en la medida en que su mirada es abarcadora de circunstancias de vulnerabilidad incluyendo la condición de discapacidad.

En la misma publicación (Plumilla Educativa-Universidad de Manizales, 2012) se encontró la investigación “Lenguajes del Poder. ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el Aula de clase?” escrito por Alba Patricia Aguirre Prada y que se realizó en el periodo 2010-2012 cuyo interés se manifiesta hacia la identificación del tipo de sujeto que *piensan* los docentes y ello constituye precisamente el aporte, en la medida en que analiza desde los discursos aceptados sin crítica tanto del docente como del estudiante cómo desde el ejercicio del poder sin problematizar políticamente los eventos cotidianos se van constituyendo sujetos limitados, organizados de cierta forma “...con la presión maquiavélica del plan de estudios, del programa curricular, de las pruebas de Estado”(Aguirre, 2012, p.277)., demostrando que el lenguaje es la herramienta efectiva en el poder en la escuela y la resistencia a esta categoría de verdad contribuye hacia la formación de un estudiante emancipado.

Marco Teórico

A continuación se presentará la construcción conceptual desde la cual se generan los lineamientos utilizados para la investigación, la intencionalidad ha sido generar una dialéctica entre las categorías que posibilite pertinencia y aplicabilidad al estudio por cuanto desde allí surge la reflexión frente al tipo de sujeto que se propone en el discurso. Se divide en los siguientes aspectos; inicialmente la conceptualización sobre Subjetividad que será acogida en el estudio y en relación a la práctica pedagógica por lo que se presenta una exploración analítica frente a las discusiones de los significados de la practica pedagógica que se han desarrollado en el país y su determinante en la forma en que el sujeto se narra y se relaciona consigo mismo y su mundo. En seguida se presenta la relación Alteridad-Subjetividad como interés y contingencia para establecer una aproximación de la alteridad como una posibilidad de subjetividades incorporando la diferencia, la extrañeza. Posteriormente la vinculación Inclusión educativa- posibilidad de alteridad como un cuestionamiento frente al entendimiento de la diversidad, el entendimiento institucional- Estatal que se ha dado a la Inclusión como ampliación de cobertura y acceso, implementar modelos de normalización, entre otros, en este apartado se cuestiona el diferencialismo y la categorización como propuestas contrarias a la alteridad. Finalmente se presenta la conceptualización de la Gubernamentalidad y la Educación como relación obligatoria para aproximarse al accionar de la escuela y las prácticas que los diversos actores como parte de una tecnología de gobierno de otros y de si y en específico la inclusión.

Subjetividad en la práctica pedagógica

La indagación por la subjetividad en lo pedagógico requiere reconocer que precisamente lo pedagógico trasciende la comprensión popular de la enseñanza como transmisión de conocimientos en un contexto históricamente definido (un aula, en una institución) aunque sea necesario ubicarse allí como realidad palpable. En dicha búsqueda, frecuentemente se identificaba la construcción de ideas, de conceptos alrededor del estudio de metodologías, instrumentos y estrategias de evaluación, procesos de aprendizaje y que paulatinamente llevan a pensarse que el proceso educativo es aquel necesario para que los estudiantes, alumnos conozcan una serie de contenidos organizados, que son dados por una instancia de nivel técnico-institucional, esos contenidos curriculares son concebidos desde esa instancia como necesarios para afrontar los requerimientos o competencias que se requieren en la sociedad para continuar sosteniéndose a sí misma. ¿Dónde están los sujetos en medio de esta vivencia?, pensarse la enseñanza como una dinámica de transmisión de conocimientos donde el maestro tiene un rol “neutro” y que aplica “métodos” para adecuar el conocimiento, desconoce que allí suceden muchas más cosas, expulsa tanto al maestro en su saber y al estudiante en su potencial. Para llegar la dialéctica Subjetividad-Practica pedagógica se considera necesario presentar desde cuál constructo se acoge esta investigación.

El sujeto es el tema central de las investigaciones y disertaciones de Michel Foucault, quien explica los modos de subjetivación entendidos como prácticas de constitución del sujeto en momentos históricos determinados, es decir el sujeto no es una forma terminada; Foucault (1999) afirma “Llamaré subjetivación al proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas de

organización de una conciencia de sí”. (p. 390). De tal forma que sus disertaciones giraron inicialmente en torno a la objetivación del sujeto a través de los saberes (en lo que cabría el saber pedagógico), posteriormente en las categorías que a través de esos saberes llevaron a generar divisiones y etiquetas sobre comportamientos, personalidades y formas de ser sujeto (el loco, el enfermo, el sano), es decir determinar los modos de subjetivación que son diferentes de acuerdo al saber desde el cual se posiciona para el análisis, finalmente en los modos en que el sujeto mismo se hace sujeto (Foucault, 2001). A qué se somete el sujeto para ser conocido y convertirse en un “objeto” de conocimiento son los modos de objetivación, la dinámica entre los modos de subjetivación y de objetivación va generando los *juegos de verdad* es decir “...las reglas según las cuales, y respecto de ciertos asuntos, lo que un sujeto puede decir depende de la cuestión de lo verdadero y de lo falso” (Foucault, 2001. p. 364)., entendiendo por verdad en el pensamiento de Foucault como una producción histórica sujeta a relaciones de poder dentro de los dispositivos que tiene lugar en diferentes espacios, entonces no corresponde a los objetos sino que es producto de las relaciones que se producen en la sociedad, en consecuencia la *verdad* se circunscribe a aquellas estructuras de saber que se objetivan como verdaderas y estrategias de poder (como dispositivos) que las legitiman, estos juegos de verdad en suma se convierten en los discursos que son interiorizados como verdaderos o falsos y que de acuerdo a condiciones históricas e incluso institucionales van constituyendo a los sujetos.

En su escrito *Subjetividad y Verdad* Foucault expresa que la indagación por la constitución del sujeto, el descifrar las formas en que se ha organizado la experiencia de sí mismo bajo esquemas y el saber resultante de ello, reconocer cómo se ha definido, valorado, impuesto esos esquemas, se logra a través del análisis de las “técnicas de sí” o procedimientos

que son propuestos o impuestos para fijar una identidad, lograr que se mantenga o se transforme de acuerdo a intereses, a través de relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o través del conocimiento de uno por sí mismo (Foucault, 1999).

Investigadoras como Olga Zuluaga, desde el pensamiento de Foucault han desarrollado a través del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (grupo conformado por seis Universidades: Antioquia, Pedagógica Nacional, del Valle, Pontificia Javeriana, Nacional de Colombia y del Cauca) diversos conceptos que se han convertido en una influencia importante en el momento de pensarse la Pedagogía en Colombia. En su trabajo distingue la Pedagogía como saber y como disciplina, acuñando el término Saber Pedagógico, en principio entendiendo como Saber:

...el conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos) cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes.

Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber. (Zuluaga, 1999, p. 148)

Abarca las relaciones que se establece en las prácticas sociales, en esa medida con significados, con el lenguaje y desde las cuales se generan a su vez conceptos, discursos y nuevas prácticas.

De allí el saber pedagógico se conceptualiza como:

Conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación de una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber.

Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así:

- El que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con el saber.
- El que enseña por su relación con un saber no por su relación con un método.

(Zuluaga, 1999, p.149)

El concepto contempla los temas de la educación, la vida cotidiana en la escuela y su entorno, la relaciones con la práctica política, incluso sus relaciones con la Didáctica. La Pedagogía es tanto un discurso sobre la enseñanza como una práctica que se aplica en el discurso, cuya noción de práctica discursiva es tomada de Foucault (1969) “...conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p.76).

El saber y la práctica están relacionados, uno y el otro son interdependientes, el saber es resultado de la práctica y ésta a su vez se definen por el primero, Foucault denominaba a esa relación *prácticas de saber*. Olga Zuluaga (1999) explica la práctica pedagógica como los procesos de institucionalización del saber pedagógico, su funcionamiento en las instituciones educativas, tiene que ver con la enunciación y circulación de los saberes que se enseñan y se encarnan en los sujetos que realizan la enunciación y la circulación, la práctica pedagógica se sustenta en el saber pedagógico. Esta investigadora desde el análisis de Foucault sobre la relación entre práctica y discurso logra conclusiones importantes con relación a los discursos que se analizan desde las prácticas, el discurso se encuentra disperso en registros que están tanto en las instituciones como las prácticas, aunque son recíprocos, ella explica que una práctica se traduce en tres tipos de discurso:

- 1) En sentido amplio: registros que aunque tienen que ver con la práctica, no son la práctica en sí; decisiones, reglamentos, informes, relatos, discusiones, etc.
- 2) Sentido Estricto: aquellos en los que se aplica la normatividad que da el saber para la práctica, los procedimientos propios de la práctica o que está en un discurso analítico.
- 3) Sentido Estratégico: los que están en otras prácticas y se relaciona de manera estratégica.

Lograr la aplicación de estas conceptualizaciones en diversas investigaciones cuya intencionalidad sea el análisis del discurso en las instituciones, el identificar la relación entre discurso y práctica requiere reconocer algunas observaciones metodológicas; así como existen los discursos formulados sobre una práctica, también existen los que no son formulados intencionalmente sobre esa práctica y son éstos últimos los que pertenecen a las estrategias institucionales de funcionamiento y se constituyen en parte del dispositivo de poder-saber que no se encontrara en documentos institucionales por lo cual el interés en éstos es fundamental. Se tendrán en cuenta tanto los discursos que existan sobre el saber, sobre el objeto con el que se ha generado la práctica, los discursos que genera la práctica con relación a ese objeto en la institución –para el caso de esta investigación sería la Inclusión como práctica de alteridad-, las estrategias de funcionamiento de la institución es decir lo no formulado (Zuluaga, 1999) que aunque pueda estar dicho en otros discursos puede encontrarse en otra institucionalidad y para otros objetos.

La escuela moderna puede constituirse en un contexto de socialización donde se producen unas determinadas condiciones para establecer un orden y una racionalidad que exige transformación según exigencias de la realidad social, incluso para se usen prácticas discursivas de diversos saberes que oculten lo disciplinar en la escuela, en ese contexto se da la tensión entre

el saber pedagógico y el método de enseñanza entendido como un cúmulo de normas para enseñar, que perfilan un sujeto de saber quien actúa con esas normas o que desde allí se diferencia de otros sujetos quienes también están relacionados con la enseñanza (Zuluaga, 1999). Es posible que incluyendo lo instrumental, la escuela sea el contexto para una población que se debe formar para poder gobernarse, ¿entonces el saber pedagógico y su práctica se constituyen en los necesarios para definir una cierta relación gobierno-sujeto? Ello supone que se generen sentidos de sí sobre sí a favor de una intencionalidad, entonces las prácticas pedagógicas constituyen y median relaciones de uno consigo mismo, de allí que el sujeto pedagógico se analiza como sujeto parlante, confesante con relación a una verdad que ellos mismos contribuyen a producir. (Larrosa, 1995), este ejercicio va constituyendo la experiencia de sí, es decir la *problematización* que se hace sobre estados o actos del sujeto e implica reflexionarlo y establecer condiciones de posibilidad, dentro de unas condiciones históricas particulares, dicho ejercicio de ir constituyéndose como objeto de sí mismo (de conocimiento) está muy ligado con las tecnologías del yo o técnicas de sí en un dominio de saberes y un conjunto de prácticas, tal como se convierte una práctica pedagógica la cual más allá de generar procesos de autoesquemas produce formas de experiencias de sí donde devienen sujetos de manera particular; entonces en la escuela define un modo de sujeto y allí se instaura un trasfondo de normas, moral, prácticas. Si la escuela se plantea como un espacio cuya influencia sobrepasa el solo desarrollo de conocimientos y que como se expresa más arriba condiciona la manera como un sujeto se narra y se habita, constituye un concepto de sí mismo y la forma como se relaciona, entonces la escuela se convierte en un dispositivo pedagógico a través del cual se construyen normas y se da una medida de estudiante, de sujeto.

Su conformación como dispositivo de subjetivación ha evolucionado con la historia de las sociedades, incluso sofisticándose en la manera eficiente y natural como plantea un tipo de sujeto necesario para una gubernamentalidad específica. La introducción de saberes como la psicología genética posibilitó que se enmarcara la infancia con un canon de características, habilidades que le atribuyeron necesarias para su ingreso, permanencia o salida de la escuela, ya sea con la utilización de la pedagogía como de la misma psicología –genética o escolar- (Varela y Álvarez, 1991), lo cual modificó el estatuto de infancia, el planteamiento de la educación como derecho da poderes al Estado para presentarla como servicio público, manejado por servidores públicos (con ello se minimiza la participación del docente como sujeto sino como proveedor de unas técnicas previas para procesos de aprendizaje) acaso con soporte para hacerla obligatoria lo cual resta influencia a otros contextos de socialización o se convierte en mediador entre lo familiar, lo comunitario y los significados de orden, norma, etc., por lo que las prácticas de esos contextos tienen que ver con lo educativo, entendiéndolo como lo único a través de lo cual “se llega a ser alguien en la vida”, esto pone de relieve el mito de la educación como fabricación del hombre (Meireiu, 1998) proceso en el que a través del mejor control posible se actúe sobre el estudiante con parámetros coherentes, concertados y sistemáticos tal como lo amerita el hecho de influir sobre lo que a futuro puede llegar a ser alguien para la sociedad y en la ambivalencia de poseer y dar libertad reconocer que sin embargo ese alguien lleva en si la posibilidad de resistencia. Esta comprensión de la educación tiene que ver directamente con anular la otredad, Skliar y Téllez (2008) afirma “... la pretensión de convertir la educación en una acción absolutamente previsible, programable y controlable, haciendo del otro un objeto respecto del cual puede determinarse lo que se debe ser y verificarse si responde a lo proyectado” (p, 64).

Esto refleja una maquinaria coherente, lógica con el relato de la modernidad a través de la cual se han inculcado hábitos, generado códigos en las formas de pensar y actuar.

La lectura del vínculo subjetividad-práctica pedagógica en esta investigación se entenderá como el reconocimiento de lo pedagógico como dispositivo de subjetivación y que al determinarse como parte de una racionalidad se relacionará con la forma en que se ha gestionado el espacio escolar para constituir sujetos –específicamente frente a prácticas pedagógicas que manifiesten inclusión y alteridad- estableciendo cómo asigna y controla sentidos, cómo se enmascaran prácticas educativas o por el contrario si se presentan experiencias que obligan a la reflexión frente al tipo de sujeto que se sugiere.

La relación Alteridad-Subjetividad

La promesa de la modernidad gira en torno a vivir en mundo mejor fundamentado en un principio de igualdad y desde allí se construyen instituciones y una racionalidad para el logro de una sociedad progresista donde se construyen políticas de integración y de inclusión al parecer pensadas para ser parte de la totalidad. Esta tendencia totalizante se refleja en diferentes direcciones y se va convirtiendo en una regularidad estructural, por lo tanto parecería que se busca “normalizar” lo diferente para ser controlado, unificado, conocido, visibilizando individuos no sujetos, contexto que corresponde a la formalización de saberes, cánones acerca de lo que se debe saber y entender de la realidad que debe ser objetiva y verificable, si no lo es genera desconfianza, se mantiene distancia de lo que se conoce (objeto o sujeto, es decir individuos), aislando la singularidad (Lévinas, 2012), ello también es característico de los regímenes de verdad.

La filosofía Levisiana contribuye de manera fundamental en el desarrollo de la noción Alteridad en tanto sugiere la constitución de la misma desde una subjetividad ética, es decir se estructura en el ser para otro, la subjetividad se va constituyendo desde la intrusiva presencia de otro, surge la perspectiva de "hospitalidad" en consecuencia debe existir el contacto cara a cara, una relación principalmente ética fundamentada en estar disponible e incluso ser responsable por el otro, la alteridad llama a la sensibilidad por el otro siendo el otro no si mismo.

La apuesta por la Alteridad como la cuestión del Otro significa en esta investigación, el marco comprensivo desde el cual se hace la aproximación a las prácticas de Inclusión educativa y la subjetividad que subyace en ellas. El problema del otro, el encuentro con el otro ha sido asunto de varias áreas del conocimiento, trasciende el significado de "prójimo" convirtiéndose en un asunto ético con aristas epistemológicas, antropológicas y hermenéuticas.

Desde la mirada de Foucault los cuestionamientos por el sujeto y por la verdad se relacionan con reconocer la esencia humana en términos de indagar por la forma en que el sujeto se constituye con los juegos de verdad existentes y en su potencial para resistirlos, para que no sea incluido en lo totalizante y homogenizador (resistencia expresada desde lo que el sujeto se plantea como relación consigo mismo desde sí), ello presupone en el vínculo con el otro que sea reconocido desde él, no desde la mismidad que es prescriptiva, la aproximación al vínculo entre subjetividad y alteridad supone pensar en ambas como el posicionamiento ético frente al cómo vincularse con el otro, situación que puede manifestarse de maneras diversas pero una de las más comunes es utilizar la alteridad del otro para confirmar la mismidad;

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más: la hace, si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí

misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país, y el deficiente, nuestra normalidad. (Larrosa & Pérez de Lara, 1998, p.57)

Por lo tanto bajo esta perspectiva el otro es utilizado desde la necesidad de confirmar en la propia identidad la estabilidad, la certeza, la racionalidad y se generan “representaciones” del otro que se convierten en categorías de verdad; el *mito primitivista* o pensar al otro en versiones positivas o negativas (salvaje que puede civilizarse o el salvaje bárbaro), el *mito del orientalismo* donde se piensa de manera exótica sobre el otro de Oriente; el *mito de la periferia* pensando en la existencia de un núcleo desde el cual se genera la estructura, el orden y los valores; el *mito de la buena diversidad o de la diversidad aceptable* donde se atribuyen propiedades culturales al otro, se define y configura como debería ser o no ser el otro en lengua, cultura, comunidad, folklore, etc. (Skliar y Téllez, 2008). Aquí lo que se nombran son las diferencias pero narradas desde la mismidad como si fueran equivalencias en la identidades, equivalencias en las subjetividades.

La Diversidad es una categoría que generalmente se asocia a la Alteridad, es una palabra que se usa para nombrar la diferencia en medio de un grupo o población y se ha convertido en una etiqueta políticamente correcta de condiciones, de características que se transforman en fragilidad y que si se nombran directamente generan susceptibilidades (la pobreza, la raza, la sexualidad, la discapacidad....) y se nombra de forma directa o soslayadamente en políticas, lineamientos, procedimientos y demás manifestaciones de lo gubernamental y allí nuevamente se describe una exterioridad, que es elaborada por un yo o por un nosotros, que nombra lo que “le falta”, lo que “lo hace diferente” como una inferioridad, lo describe Skliar y Téllez (2008)

“...“Eso” que piensan los niños ¿es en verdad, pensamiento? “Esos” cuerpos paralizados ¿son cuerpos? “Eso” que usan los sordos ¿es una lengua? “Eso” que hacen los ciegos para leer ¿es lectura? “Esa” forma de aprender de los que tienen problemas de aprendizaje ¿es en verdad aprendizaje?” (p.110).

Entonces desde dónde sale la diversidad, ¿sale desde el yo?, ¿pregunto por el otro? Realmente quién pregunta ¿un yo o un nosotros por el otro? La existencia del otro es la que provoca el cuestionamiento en términos de responder no solo a su existencia sino en el cómo se vincula a lo que ya establecido (comunidad, saberes, practicas) y ese cuestionamiento altera, irrumpe cuestionando lo que se cree, genera conflicto pues pone en duda, confunde, sacude y allí es donde salta la Alteridad

Para decirlo de otro modo: es la alteridad la que pone a prueba y refuta toda intención y toda tentación de creer que lo que ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, ocurre sólo delante de nuestras narices, ocurre sólo dentro de nuestros discursos, ocurre únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos pedagógicos..... no es que el otro comience a ser a partir de la idea de diversidad. Además, la alteridad siempre se nos escapa, se nos diluye en nuestra pretensión de saber y de conocimiento. Por eso podemos decir que mientras la definición de diversidad se pretende ordenada y ordenadora, la relación de alteridad siempre está desordenada y desordena. (Skliar y Téllez, 2008, p. 113)

De allí que la relación de alteridad significará relacionarse con un misterio, generara conflicto y agitación.

La subjetividad como trabajo ético de si implicaría transitar desde las verdades impuestas sobre la homogenización y la totalización a las construcciones de pluralidad, singularidad,

creación de alteridad pues el encuentro con el otro es alteración de lo establecido, lleva a otras formas de expresión, de sensibilizarse e involucrar lo polisémico de la subjetividad dejando de ser lo era antes del encuentro con el otro con la disposición de dejarse afectar, llegando a una subjetividad creadora permitiendo experimentar la diferencia (Skliar y Téllez, 2008). Ahora, teniendo en cuenta que la subjetividad se va constituyendo con la tensión entre fuerzas –de poder, de saber- no se despliega en una sola dirección, no se predice su sentido, entonces no necesariamente implica la reflexión desde el sujeto, la relación consigo mismo implica que los sujetos cuiden de sí, que revisen la experiencia individual y colectiva fuera de sí, -un modo de pensamiento otro, una percepción otra-, entonces crear una línea de fuga desde la alteridad, con la alteridad. En el contexto de la escuela, ello cuestiona directamente la forma como se ha dado la normatividad, el funcionamiento hacia el orden y lo dominante en la práctica educativa, la problematización de esta forma de ser constituyente de formas de sentir y de experiencia permite ejercer de manera reflexiva la libertad, lo cual significa la ética, en la práctica.

....es posible plantear la relación de alteridad respecto del sí mismo y del otro como una relación que impide la sutura del sujeto consigo mismo, como una relación que incorpora la diferencia, la extrañeza, la posibilidad del sí mismo como otro, las formas de resistencia creadoras de “nuevos agenciamientos de enunciación” (Deleuze-Guattari) como prácticas de producción de una nueva subjetividad, en la medida en que quiebran la metafísica idea del sujeto idéntico a sí mismo e implican la constitución ética como ejercicio inacabado de libertad. (Skliar y Téllez, 2008, p. 139).

En la escuela que implicaría el ¿respeto a la diversidad?, desde el aula se producen sentidos del aguantar, conocer, controlar y puede olvidarse el ofrecer, soñar para mí, soñar para el otro,

sorprenderse y sorprender al otro. Se hace difícil ver otras posibilidades cuando predomina una forma de situarse frente al otro desde la objetivación del sujeto que surge ante el esfuerzo de generar adecuaciones para normalizar y pretender conocer al otro, nombrarlo y asignarle propiedades o ausencias, la relación pedagógica marca la subjetividad en cuanto a lo que expresa el lenguaje sobre esos encuentros y siembra la posibilidad de pensar de otro modo.

A manera de conclusión desde esta categoría vinculante Alteridad-subjetividad en esta investigación se plantea como la comprensión de la alteridad desde la posibilidad, como perspectiva desde la cual constituir subjetividad que implique problematizar la experiencia con el otro desde el otro, ello querría decir que para una constitución de subjetividad entendida como trabajo de si, como ética del sujeto, la alteridad se convierte en una ruta y una característica que le permite determinarse dentro del conflicto.

La inclusión educativa, ¿posibilidad de alteridad?

En apartes anteriores se hizo referencia a la relación entre las prácticas gubernamentales que reflejan una racionalidad de Estado y su vinculación a compromisos internacionales a través de organizaciones transnacionales que lideran los enfoques de atención o de respuesta a aspectos del desarrollo de los países, en este caso la educación, por lo cual Colombia sigue derroteros planteados por la Unesco para sus políticas de educación en búsqueda de lograr la estrategia Educación para todos la cual forma parte de los Objetivos del Milenio –construidos en ONU-, ello se planteó en el año 2000 con un plazo que termina este año (2015) para el cumplimiento de dichos Objetivos.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco, la Inclusión Educativa se entiende como el “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, además de implicar un reconocimiento tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos” (UNESCO, 2000), planteamiento que contiene los principios de inclusión –un tema de oportunidades independiente de características de identidad como raza, religión, género, etc.-. La materialización de esta concepción se fundamenta en entender la educación como derecho –lo cual también asumió Colombia mediante pactos internacionales- con las características de ser disponible, accesible, aceptable y adaptable, lo que convierte en obligación del Estado facilitar dicha adaptabilidad mediante los planes de estudio y dotación de recursos en coherencia con las necesidades actuales de los estudiantes (ONU, 1976), en la legislación colombiana se expresa en la Constitución Política artículo 67 definiendo la educación como servicio público con función social por lo que el Estado regula y ejerce la inspección y vigilancia de dicho servicio garantizando que se brinde con calidad, cumpla sus fines, promueva la mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes, garantizando la cobertura y las condiciones necesarias para que se acceda y se permanezca en el sistema educativo.

Investigaciones como el Informe de Progreso Educativo de Colombia indican que hacia el 2002 en los objetivos de la Revolución Educativa –parte del plan de gobierno de Álvaro Uribe; Hacia un estado comunitario, periodo 2002-2006- se plantean mecanismos para lograr la efectividad de ese derecho, se incorpora la calidad entendida como implementación de pruebas estandarizadas para toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, instituciones), el Ministerio de Educación adapta el Índice de Inclusión que generó lo UNESCO para la

autoevaluación de las instituciones en la gestión organizacional para lograr la inclusión, pero lo que se evidencia con mayor relevancia son las acciones para mejorar lo relacionado con cobertura y acceso.

En la práctica, la Inclusión educativa se ha ido entendiendo como la intervención o la estructura de atención que se ha construido para la población con necesidades educativas especiales por discapacidad por lo que frecuentemente al indagar por la Inclusión educativa surgen elaboraciones conceptuales y teóricas con referente a esas condiciones transitando por modelos de normalización (centrado en el estudiante con discapacidad, aulas especializadas, saberes especializados, separación del resto, dirigido a “normalizar” por todos los medios la existencia de la persona con discapacidad), modelos de integración (el estudiante se encuentra en el mismo espacio de sus compañeros “normales”, se le dan apoyos especializados, adaptaciones en contenidos, saberes, tecnologías pero no hay cambios estructurales), finalmente propuesta de Inclusión (todos en el mismo espacio, la estructura responde a las necesidades de la población, currículos comunes, reconocimiento de las diferencias de todos, no solo la condición de discapacidad), con ello se evidencia la evolución a la aceptación de la Inclusión educativa como respeto a la diversidad

Para esta investigación la importancia de la Inclusión reviste en identificarla como practica discursiva en la escuela donde se inscribe una propuesta de sujeto, en la que se inscriben modos de subjetivación y sus aproximaciones con el marco comprensivo de la alteridad. La inclusión educativa se convierte en el contexto donde se refleja la postura de vinculación con el otro, si bien es cierto se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad, éste principio puede referirse fácilmente una manera para nombrar al otro desde lo mismo, de homogenizarlo y

totalizarlo. Conceptos recurrentes a la Inclusión educativa son la tolerancia, la diferencia, la diversidad, el multiculturalismo, conceptos que parecen hablar de lo políticamente correcto en la escuela pero que en la práctica y especialmente al asumir una postura ética, al problematizar lo existente exigen que sean vistos con otros lentes para vislumbrar si realmente tienen que ver con la alteridad. Esto es identificar la posibilidad de que tras las políticas educativas de inclusión se soslaye la exclusión, ello en forma de indicadores, en forma de calidad educativa y eficacia del docente –lograr mejores resultados- por lo tanto se mide permanencia, promoción, repitencia, extra edad bajo unos rangos de normalidad, descalificando lo que no permite que el niño o niña sea “lo que debe ser”.

Entender las diferencias en educación no ha sido fácil, lo que se observa en la práctica ha sido la confusión entre las diferencias y los diferentes; Skliar (2005) explica que los diferentes se refiere al producto de un proceso de diferencialismo es decir una actitud de separación y disminución de identidades con relación a lo que son las diferencias las cuales en si no tienen un juicio de valor, no pueden presentarse como buenas o malas, mejores o peores, pero son traducidas como diferentes asociándolo a lo contrario de normal o correcto o positivo, en consecuencia hay una denominación despectiva, de separar unas diferencias presentándolas como negativas

...la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc.
(Skliar, 2005, p. 16)

Desde este punto de vista no son sinónimos la diferencia y la diversidad, esta última se presenta de varias maneras y ha logrado posicionarse en el discurso de los lineamientos, procedimientos, prácticas frente a la vinculación con el otro. Estas formas de presentación giran en torno a términos como el multiculturalismo, la tolerancia. El conflicto frente al término diversidad se dirige a su concepción como sombrilla de características de raza, género, etnia, entre otras y su mínimo acercamiento a las narrativas, relatos y diferencias con el otro, el conflicto con su equiparación a la igualdad y el pluralismo, la posición de tolerancia bajo un principio de reconocimiento sustentado en la homogenización "...soy ciudadano en mi carácter de individuo igual y no en mi carácter de sujeto diferente" (Skliar, 2005).

Carina Rattero (2009) explica que para Foucault tanto la exclusión como la inclusión son modelos de control de los individuos; uno como modelo que expulsa, prohíbe, aísla, margina y el otro como un poder que fabrica, observa y se multiplica, desde allí se define lo pertinente y lo que no lo es, categorizando y etiquetando (estudiantes con riesgo, con dificultades de aprendizaje, con talentos especiales, etc.) de manera tal que en la escuela los estudiantes con necesidades educativas especiales son analizados más detenidamente y a través de la mirada sobre el otro se define qué y cómo son con nombres, con "...Mecanismos de visibilidad-invisibilidad" y es que la escuela moderna forma parte del relato de la promesa de igualdad, equidad e inclusión y en palabras de esta autora "inclusión por homogenización... La construcción de una identidad común sobre la base de saberes socialmente legitimados, pautas disciplinarias claras, aceptación de ciertos valores compartidos, disciplinamiento ético y estético" (p. 165).

La agenda pedagógica se orienta por el logro de mejores resultados, es una pretensión de eficacia en la acción docente, ello imprime un sentido tecnicista y un sentido de gerencia en la práctica y entonces la acción se dirige a ¿Qué hacer para incluir dentro de parámetros aceptables a todos los que no caben en lo esperable?, entonces surgen los indicadores de permanencia, promoción, repitencia y el enfoque diferencial. Aquellas experiencias vitales que causan en un estudiante, en un niño o niña no sea *incluido* son aquellas que en ocasiones la escuela desconoce cuándo predominan los valores y normas de lo que *un niño debe ser*:

La escolarización, como práctica tendiente a contribuir a una sociedad más justa e inclusiva, se sostiene en la esperanza y la promesa que la escuela puede producir una diferencia en la vida de los chicos. Pero esta esperanza se desdice en políticas cuya presunción es que la función igualadora se garantiza mejorando la efectividad en la transmisión, mediante una perspectiva curricular y de capacitación que restituye el poder experto en el control de la enseñanza. (Ratero, 2009, p.173)

Esta perspectiva influye sobre la práctica pedagógica, surge el cuestionamiento acerca de la pertinencia de las propuestas de inclusión en lo que requiere un estudiante “diverso” para moverse en la sociedad, por lo menos para hacerlo de forma desjerarquizada y sin vivir la experiencia de segregar incluyendo como se describió en el planteamiento del problema?, ¿la escuela ofrece lo que debería?, parecería una enseñanza dosificada, adecuada a lo que hay, a lo escaso y desde allí se empequeñece y puede ser inferiorizante: “...*Docente3; Mirá, yo discutí fuerte con una colega el otro día, que era de la idea de que el chico que está todo el día juntando cartón tiene que aprender lo que le sirva a su realidad ¿no tiene derecho a que le lean un poema de Borges?*”(Raterro, 2009, p.180)

En lo pertinente a esta investigación se planteará el vínculo de esta categoría reconociéndola como dos posibilidades; cuestionamiento en términos de reconocer que la noción Inclusión puede esconder exclusión desde la mirada al otro con la mismidad y como posibilidad de desarrollo del acto pedagógico como un acto de *hospitalidad* "...como el acto de recibir al otro, un acto desmesurado, en el cual se recibe más allá de la capacidad del yo" (Derrida y Dufourmantelle, 2000, p.25). Esta última perspectiva implica el reconocimiento de la pedagogía como ofrecimiento, como posibilidad, como camino para ser algo más de lo que ya se es, es decir que la práctica pedagógica tanto en inclusión como desde cualquier otro enfoque puede posibilitar la constitución de una subjetividad otra, de otra experiencia de sí mismo. Este proceso se hace en medio de la tensión resultante de la actitud vigilante por mantener el respeto, como explica Derrida (2001); "Desde el momento en que estoy, en relación con el rostro del otro, en que hablo al otro y en que escucho al otro, la dimensión del respeto está abierta. Después resulta preciso, naturalmente, hacer que la ética esté en consonancia con esa situación y que resista a todas las violencias que consisten en reprimir el rostro, en ignorar el rostro o en reducir el respeto."(p 49).

Gubernamentalidad y educación

El concepto Gubernamentalidad cobra un sentido fundamental en este estudio en la medida en que es un interés analizar las maneras en que desde la educación, desde la escuela se condicionan las elecciones y decisiones, se maneja la conducta y se dan los sentidos sobre la experiencia de ser libre, de ser incluido en este caso para una población que es denominada con

necesidades educativas especiales, pero dichos significados que se reflejan en las prácticas pedagógicas y en las experiencias de la escuela provienen de una racionalidad.

Entender este concepto implica conocer los orígenes derivados en Foucault al elaborar su pensamiento frente a qué constituye el gobierno de los otros, el cual refleja otra de sus miradas sobre el poder en relación a los mecanismos de regulación de la población, mirada que se relaciona con el biopoder y la biopolítica pero que son distintos de la gubernamentalidad.

Las raíces de esa elaboración conceptual se refieren en el entendimiento de ideas importantes en Foucault: *las prácticas*, *racionalidad* y *Tecnologías*. Para Foucault las prácticas corresponden a un momento histórico específico y forman parte de las relaciones de poder, reflejan dominios de saber y de poder de tal manera que estudiarlas implica reconocer que están en un dispositivo que las materializa, es decir lo que el sujeto hace y la manera en que lo hace y que en cuanto se encuentran inmersas en un momento histórico conforman un régimen de prácticas, las relaciones que hay en las formas como se dan las prácticas responderá a unas reglas o normas que hacen referencia a una intencionalidad, a una racionalidad (propia del dispositivo) en el funcionamiento de esas prácticas de tal manera que condiciona las acciones de los sujetos aun cuando esa racionalidad no sea claramente conocida por los sujetos en ese régimen de prácticas. (Castro, 2010).

La racionalidad descrita por Foucault tiene variadas “características” y que determinan su naturaleza; tiene fines, unos efectos, posee estrategias y se le definen usos, estas características se van modificando de acuerdo a como se vayan modificando las prácticas por lo tanto el análisis de esa racionalidad debe hacerse de manera específica y no es generalizable. En consecuencia; los conjuntos de prácticas se hacen racionales por cuanto presentan condiciones de:

finos que dirigen una acción, uso medido de unos medios para alcanzar dichos fines, unas estrategias que también se usan para que sea más eficiente este proceso o que si no se logra entonces los efectos permitan modificar lo que se requiera. Es fundamental el reconocimiento acerca del funcionamiento de las prácticas en un entramado de poder por lo que en sí mismas bajo la característica que les da racionalidad son estratégicas, la forma en que se utilizan los medios para alcanzar los fines se configura en una tecnología, ahora esta conceptualización en la vida diaria del sujeto se convierte en un contexto abarcante de la existencia por lo tanto es limitado pensarlo como la instrumentación de una práctica para lograr algo, precisamente este carácter abarcante de la existencia logra que se constituyan sujetos. (Castro, 2010).

En la escuela se evidencia la presencia de prácticas que siguen una racionalidad, allí se disponen diferentes estrategias para el cumplimiento de unos fines los cuales son dados, impuestos, vendidos por diversos poderes, de una fuente más contundente; por el Estado. La constitución de sujetos a través de una tecnología como lo es la escuela, unos lineamientos curriculares, una forma particular de aprendizaje es la expresión de una racionalidad de gobierno sobre la población, especialmente en la acción, en la conducta (tanto con relación a los demás como consigo mismo).

Castro-Gómez (2010), refiere que Foucault anunció la existencia de un tipo de tecnologías, las que llamó *tecnologías de gobierno* como intermedio a las tecnologías de dominación (dirigidas a oprimir por fuerza la conducta y de una forma pensada y sistemática) y las tecnologías del yo (posibilitan al sujeto por sí mismo o con otros, practicas sobre el cuerpo y su esencia), de tal forma que dichas tecnologías de gobierno posibilitan mantener los estados de dominación trascendiendo su fin hacia la conducción de la acción y ello toca la libertad

haciéndola un sistema de prácticas con unos fines y que son aceptadas por quienes son gobernados aun cuando no sean claros los fines, este consentimiento es fundamental para distinguirlas de las prácticas en las tecnologías de la dominación.

El interés de Foucault se dirige hacia la racionalidad política, el modo en que las tecnologías de gobierno pueden influir en la población logrando que consientan condiciones de inequidad pues aun con la posibilidad de resistirse, la forma en que el gobierno sobre la conducta actúa es sobre las ideas que en sí mismo implanta frente al progreso, a vivir mejor, a las aspiraciones, a los sueños, las necesidades, es decir sobre lo que compone la vida y en consecuencia determina modos de vida, es decir la subjetividad se va constituyendo dentro de las relaciones que se establecen entre los *regímenes de verdades* que se van consintiendo (mercado, consumo, el hombre de éxito, producción, etc.) funcionando con unos dispositivos y una racionalidad que se va estructurando para que se mantengan esas verdades e incluso condicionando bases éticas y de valores que normalizan las experiencias de inequidad, entonces se van calculando y anticipando conductas en personas y población construyendo una definición de libertad hacia la autorregulación entendida como el proceso donde tanto los intereses, deseos, expectativas, esperanzas, proyecto de vida va coincidiendo con los fines gubernamentales, Castro también explica que Foucault al ubicar las tecnologías de gobierno entre las formas de sujeción y las formas de subjetivación, es decir entre tecnologías que determinan la conducta y tecnologías que llevan hacia la autorregulación de su conducta, posibilita el conjunto de prácticas de generan estados de dominación o que favorecen el ejercicio de la libertad.

Cortés et al. (2011) explican que la noción de gubernamentalidad desarrollada por Foucault se convierte en una noción metodológica que permite pensar las formas de gobierno

desde el análisis de las racionalidades, las tecnologías así como los procesos de subjetivación posibilitando identificar el repertorio estratégico (en el sentido de pensar los medios para un fin y también para anticipar motivos de la acción y lograr una ventaja) para generar conductas que mantengan o que hagan resistencia. A través de la problematización las prácticas de gobierno (que no sólo se ejercen por el Estado, también surgen por una estructura económica y los intereses por que se mantenga) se convierten en objeto de reflexión constante y en educación específicamente se refiere a interpretar este contexto como un campo estratégico en el que operan las condiciones de una gubernamentalidad; racionalidad –política en este caso-, fines, formas de subjetivación, uso de unas técnicas de gobierno y en el mundo material se refiere a develar los estimados para gobernar la educación, la escuela, los docentes, los estudiantes, las maneras de gobernar, cuáles y cómo son los gobernados es decir cuáles son las formas apropiadas, cuáles son las autoridades en esa racionalidad, los objetos y límites de política y el sujeto entra en la relación de sujeción a tal punto que logra dirigir su propia conducta.

¿Dirigir su propia conducta hacia qué, para qué?, la modernidad está demostrando que los Estados van dejando la administración de lo social, en tanto ya no se espera que por ejemplo el Estado se encargue de la salud, la individualización es la marca dominante como sinónimo de la libertad en tanto gestión de sí mismo, la gerencia de sí mismo. Silvia Grinberg (2011) describe un nuevo estado de las cosas en la educación donde el PEI (proyecto educativo institucional de los colegios) refleja el pensamiento de auto gerencia de manera tal que el perfil de sujeto exige alguien innovador, responsable adaptable y flexible en tanto se promueve un estilo de vida de la autorrealización, de la posibilidad de hacerse uno mismo pero bajo las categorías de verdad de la inestabilidad (por ello la adaptabilidad, la flexibilidad); Rose (como se citó en Grinberg, 2011)

afirma: “Y, la formación debe brindar esas condiciones de inestabilidad, crear conciencias de inestabilidad, crear conciencias ya no especializadas sino inestables. La formación abandona la cultura del rol, de las cualificaciones y se ubica en torno de las posiciones a ocupar y la identidad a construir”, entonces la escuela ahora ¿motiva el aprender a aprender y la autorrealización?, lo que se encuentra tras esto es la fabricación de competencias y la pedagogía al servicio de ese fin; “educable para volverse competente y competente para volverse empleable” (Grinberg, 2011, p 67.).

Una organización escolar hacia el gerenciamiento, se caracteriza por enseñanza de competencias, se estructura con miras a la adaptación a cambios sociales y estándares de rendimiento educativo.

Entendida la escuela como espacio de dispositivos de subjetivación habla del control que lleva las relaciones de poder al discurso y el discurso en relaciones de poder, al manejar lo simbólico y lo comunicativo, reproduciendo lo necesario para mantener el enfoque de gerenciamiento que incluye la creciente creencia de autosuficiencia, los sujetos no dependen de nadie más, sólo de sí mismos por lo que deben cultivar las competencias para afrontar un mundo cambiante sin certezas, conseguir la autorealización y su identidad en el trabajo, de allí que por extensión sería más importante la necesidad de formar habilidades, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se logre claridad sobre procedimientos, lo instrumental del saber (Grinberg, 2011.). Un reflejo de estas prácticas de gubernamentalidad se vive en la escuela en la medida en que rápidamente se trata de identificar y ubicar a quienes pueden ser diagnosticados por algún síntoma que presenten de manera que pueda controlarse lo más rápido posible cualquier imprevisto o generar adaptaciones con las cuales puedan darse escalas controlando y

ubicando habilidades o construyendo lo que se puede esperar y entonces aquellos factores que son modificables, es decir educables pueden influirse desde las políticas sociales y compensar o rehabilitar. Se evidencia la negación de la otredad en términos de la hospitalidad que se refería anteriormente en tanto el proceso lleva a anular las tensiones y conflicto que se generaría al posibilitar una relación, un vínculo que mantenga el respeto (entendido por Derrida como se expresa antes).

Desde una posición crítica, la aproximación a la Inclusión conlleva apartar ingenuidades acerca de la forma en que se implementa, como se visiona en la escuela, éste como lugar de encuentros produce dispositivos pedagógicos que posibilitan tanto el mantener el estado actual de las cosas como el plantear posiciones alternativas y convertirse en línea de fuga y reacción a políticas de exclusión generando mundos posibles. Nuevamente el llamado a una pedagogía alternativa.

Marco Metodológico

Diseño y método

Para el logro de los objetivos es pertinente un tipo de estudio cualitativo, "...enfocado a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), es decir se dirige a comprender la perspectiva de los participantes sobre el fenómeno que forma parte del contexto, profundizar su experiencia, opinión, significado; la forma en que perciben subjetivamente su realidad.

La indagación en estos tipos de estudio se hace de forma dinámica; entre los hechos y su interpretación lo cual la hace circular y no lineal, las muestras no se hacen bajo la intencionalidad de generalización probabilística sino de profundización, resultando de interés las interacciones, la experiencia subjetiva.

Desde una perspectiva histórica los estudios con análisis cualitativo contemplan los enfoques semiótico-estructurales de análisis de textos y del análisis del discurso como integradores de muchos desarrollos teóricos y metodológicos que se producen dentro y fuera de las ciencias sociales y se pueden aprovechar en la investigación social. (Valles, 1999). Los orígenes del Análisis crítico del discurso entonces, se relacionan con la texto lingüística, la socio-lingüística, la semiótica, ciencias cognitivas, la etnometodología, reflexiones de la psicología evolutiva, la psicología cultural, la sociología, entre otras, de tal manera que a través de las investigaciones que han realizado con los estudios del discurso se explica la realidad explorando el conjunto de expresiones verbales, procesos de conocimiento y que se reflejan en los discursos

y sus prácticas, desde una perspectiva crítica es interesante conocer lo que no es dicho, lo que no aparece en el discurso.

Pardo Abril (2013) explica, los Estudios Críticos del Discurso (otra forma de llamar el análisis crítico del discurso) se desarrollan como un camino multidisciplinar para dar cuenta de las manera como se interrelacionan aspectos de la acción y el sujeto de tal forma que habla de la relación cognición-sociedad explicitando las estructuras y estrategias cuando se producen, interpretan y usan los discursos. Son una postura teórico metodológica que surge en los años ochenta, estrechamente vinculado a la Lingüística crítica, tanto ésta como el Análisis Crítico del Discurso (ACD) analizan las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje, el ACD, afirma Wodak (2003) “...se orienta a investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir en el discurso)”.

Estos análisis llevan en sí implícitamente las acciones y procesos de interpretación para lo cual requiere ubicarse en una perspectiva hermenéutica y con ello se refiere al entendimiento de la explicación como los niveles de profundidad en la comprensión y en la experiencia del mundo, estos dos significantes están mediados por el lenguaje. La hermenéutica se orienta a descubrir los significados de las cosas, interpretación de las palabras ,los escritos, los textos, los gestor, en general el comportamiento humano cualquiera de sus obras dentro de la singularidad del contexto en el que vive, Gadamer en su obra Verdad y Método explica que no es posible tener un conocimiento objetivo de los significados pues siempre se tendrá la influencia como seres históricos, de manera que los acercamientos e indagaciones se realizan desde una experiencia y conocimiento previo, en consecuencia la interpretación implica una *fusión de horizontes*.

Para la realización de esta investigación en cuanto a lo metodológico, se acoge a los lineamientos de Norman Fairclough para la realización del Análisis Crítico del Discurso, quien lo describe como método para la investigación en ciencias sociales, lo considera una perspectiva teórica sobre el lenguaje y de manera más general sobre la semiosis. Fairclough (2001) afirma "...la semiosis es entendida como parte irreductible de los procesos sociales materiales. La semiosis incluye todas las formas de creación de significado –las imágenes visuales, el lenguaje corporal y también el lenguaje-“. En coherencia con ello el ACD es el análisis de las relaciones recíprocas entre la semiosis y otros elementos de las prácticas sociales las cuales configura en dos sentidos: un sentido en que son formas relativamente permanentes de actuar en lo social, están definidas por su posición dentro de una estructurada red de prácticas y en el sentido de ser dominios de acción e interacción social que reproduce las estructuras sociales y a su vez tiene el potencial de transformarlas. Argumenta que el discurso es un modo de acción, forma por la cual el sujeto puede actuar sobre el mundo y sobre otros, existe una relación recíproca entre discurso y estructura social, el discurso como práctica representa al mundo, lo significa constituyendo y construyendo su significado a su vez el discurso es concebido en tres dimensiones: como practica social, como un texto (análisis lingüístico de los textos sea escrito o hablado), como practica discursiva (especifica la naturaleza del proceso de producción e interpretación textual). Ya se ha descrito la naturaleza del discurso como practica social, en cuanto al discurso como practica discursiva se entiende en el sentido en que contribuye a la reproducción social (de identidad social, de relaciones sociales, de sistemas de creencias, de conocimientos), la práctica social tiene varias orientaciones pero no se reducen a discurso pero el discurso es un modo de práctica política e ideológica y como práctica ideológica constituye, normaliza, sostiene y cambia los

significados del mundo desde diversos lugares en las relaciones de poder, el análisis de estos procesos con interés del ACD. (Fairclough, 1992).

El marco analítico propuesto por Fairclough y Chouliariaki (1999) para el ACD está compuesto por 5 pasos:

1. Un problema (actividad y reflexividad)
2. Obstáculos para el tratamiento del problema
3. Función del problema en la práctica social
4. Identificar posibles formas de superar obstáculos
5. Reflexionar sobre el análisis

Los participantes de esta investigación son los/las estudiantes del quinto grado de primaria del IED Ciudad de Villavicencio, en la jornada mañana y los docentes que interactúan en clase con estos estudiantes ya sea como director de grupo o como docente de alguna materia que sientan cercano a ellos, la muestra que se utilizó es la denominada *muestra de participantes voluntarios*, frecuente en estudios de ciencias sociales y médicas, también se denomina autoseleccionada por cuanto el propio participante responde a la invitación y en el caso específico de los estudiantes además del deseo de participación era necesario contar con la aprobación de esa participación por parte de sus padres/cuidadores que se gestionó a través de un consentimiento informado (Anexo 1), logrando un total de 11 niños (3 niños, 8 niñas) y 3 docentes. Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales como técnicas más pertinentes para el logro de los objetivos planteados; el grupo focal tiene como propósito lograr que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes con la ganancia de la multiplicidad de miradas y procesos emotivos que se traducen en

manifestaciones de subjetividad en el contexto del grupo, esto quiere decir que es fundamental la interacción dentro del grupo, la entrevista semiestructurada posibilita que se obtengan perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los docentes en su propio lenguaje sobre la práctica, los sentidos que para ellos tiene la inclusión y su vivencia de ese proceso. Frente a cada uno se elaboró una guía de indagación (Anexos 2 y 3), se realizaron dos grupos focales y tres entrevistas, entonces se analizan textos de cinco transcripciones de grabaciones y un texto emitido por la Secretaría Distrital de Educación denominado Documento orientador Educación Incluyente, la organización del corpus es posterior al tratamiento de los datos; considerando se trata tanto de datos orales como escritos se realizó lo correspondiente a transcripción de las grabaciones, elaboración de una ficha de archivo (Anexo 4) como identificación de la grabación con información para análisis del contenido y cuyo esquema se encuentra en la obra de Calsamiglia y Tusón (2001). Posteriormente la identificación en las unidades de análisis (enunciados) y sobre ellas se realiza el análisis textual mediante la identificación del Registro, la Modalización para que su interrelación permita ir describiendo el desarrollo de cada uno de los pasos del ACD. Estos autores (Calsamiglia y Tusón) explican los recursos lingüísticos mencionados de la siguiente manera:

Registro.

Forma parte de las herramientas para determinar la variación textual en el sentido de la identificación de la elección de unidades y construcciones lingüísticas para formar un texto, esa escogencia puede ser espontánea, intuitiva o reflexiva, de cualquier forma se convierte en la elección para adecuarse a una situación, de tal manera que precisamente es la situación la que

define su uso, pero también el registro sirve para *crear* una situación cuando no existe previamente, es decir desde el registro utilizado se fabrica una situación propicia para captar la atención. La noción de registro define la *variedad textual* en la medida en que el hablante escoge los elementos lingüístico textuales adecuados, es decir el lenguaje que caracteriza y distingue un texto/discurso de otro, de hecho uno de los sinónimos de registro es lenguaje por tanto puede hablarse de lenguaje de especialidad, lenguaje de calle, etc. Los factores situacionales que condicionan, orientan y pueden determinar un uso de lenguaje son *Campo, Tenor y Modo*. El *Campo* se refiere a la esfera de actividad y temática tratada por lo tanto da cuenta del léxico. El *Tenor* dividido en *personal* cuando se refiere a las personas, su identidad, su posición, hasta donde se involucran en su mensaje, ello influye en su elección para modalizaciones, manifestaciones de identidad y estatus según su rol en el intercambio comunicativo, de aquí se analiza el grado de involucración afectiva o epistémica del hablante. Es *Tenor interpersonal* cuando se fundamenta la relación entre hablante y audiencia bajo dos miradas; *proximidad/distancia* y *jerarquía/solidaridad*, ello con relación a posición social, nivel de conocimientos, experiencias y vivencias compartidas. El *Tenor funcional* se refiere a las intenciones comunicativas; el propósito con el que se produce un mensaje (provocar, enseñar, criticar, seducir, informar, para ser expresivo, para centrarse en un tema o según la intención discursiva busca narrar, argumentar, describir, explicar, etc.). El *Modo* se refiere a las formas de canalización o transmisión del mensaje, a veces también se refiere al género discursivo (carta, programa de televisión, discurso de apertura, etc.).

Modalización.

Se refiere a cómo se dicen las cosas; se manifiesta en dos relaciones: la del autor de un texto con sus propios enunciados y la del autor con sus interlocutores, se considera el alma de la frase, es la expresión verbal o no verbal de la visión del hablante con respecto al contenido de sus enunciados dando cuenta de su subjetividad en el discurso, se puede entender como *expresividad* así se accede a muchas maneras de decir, desde una perspectiva de la escuela de la lógica modal se interpreta como la posibilidad de expresar en escalas graduales que pueden aplicarse al contenido de enunciados, dichas escalas pueden ser:

Epistémicas: cierto, probable, dudoso, improbable. Grado de verdad

Deónticas: obligatorio, permitido, facultativo, prohibido. Grado de obligación

De usualidad: siempre, nunca, a veces.

De cantidad: todo, nada, algo, todos, ninguno, alguno

De espacialidad: por todas partes, por ninguna parte, por alguna parte.

De volición o inclinación: querer, rechazar, desear, procurar.

También existe esta clasificación:

Modalidades de la frase: que sea asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa y también se refiere a *los modos verbales* o formas en que el verbo puede expresarse (indicativo, subjuntivo e imperativo), suponen una perspectiva implícita del sujeto.

Modalidades expresando el grado de seguridad, probabilidad o posibilidad: cuando se subordinan a expresiones modales del verbo en infinitivo, gerundio, participio y algunos adverbios, suponen una perspectiva explícita del sujeto.

Modalidades apreciativas: indicadas con medios léxicos como los adjetivos o adverbios, la entonación y las exclamaciones.

Modalidades expresivas: las que tienen que ver con la expresividad, la tematización del enunciado.

Análisis de Resultados

El análisis se presenta siguiendo los lineamientos descritos por el modelo de ACD que proponen Chouliariaki y Fairclough (1999) y que se mencionaron anteriormente, la descripción de la intencionalidad de cada paso se explica en cada etapa.

Un problema (actividad y reflexividad)

De acuerdo a los autores mencionados, el ACD está concebido para iluminar los problemas a los que se enfrentan los sujetos debido a las formas de vida social y de esta manera aportar posibilidades para que el sujeto pueda valerse y abordar y superar esos problemas. Este paso se refiere a la descripción desde afuera del texto, de la situación que se considera problema para un ACD.

La Escuela como contexto de socialización influye de manera determinante en diferentes dimensiones del sujeto; en la construcción de significados y sentidos, interiorización de creencias y valores (de lo individual y lo colectivo, de lo público y lo privado), construcción de una postura frente a la vida, con relación a los demás y consigo mismo, esto en resumen lo constituye como sujeto, desde variadas formas y actores; las prácticas que allí se producen; los actores que ostentan poder de acuerdo a su propia creencia del ejercicio de esa fuerza.

La práctica pedagógica media las relaciones entre sistema de conocimiento, las categorías de verdad que desde ese conocimiento surgen, las formas de relacionamiento en la cultura escolar, formas de regulación, diseño y mantenimiento de roles, etc. convirtiéndola en un dispositivo de subjetivación caracterizado por pretensiones de previsibilidad, programación,

control, una racionalidad coherente con la comprensión de calidad como camino para crear competencias y capacidades propias de una sociedad de gerenciamiento.

En el contexto específico de este estudio, el IED Ciudad de Villavicencio pertenece a lo institucional en el ACD, espacio donde se desarrolla la ideología con relación a la inclusión, se configuran los dispositivos de subjetivación generados para el logro de una racionalidad dada por lineamientos de la Secretaria Distrital de Educación (SED), como para la estructuración de la dinámica escolar en sí misma.

Para conocer lo escrito frente a Inclusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del IED Ciudad de Villavicencio se realizó lectura de la cartilla Proyectemos (2007) como producto visual del colegio, al que toda la comunidad tiene acceso y permite acercarse al pensamiento y postura desde la cual la institución desarrolla su acción, allí se encontraron apartes que mencionan el término o una relación conceptual con el termino; en un apartado nominado Educar para la Democracia, uno de sus criterios es Educar para el reconocimiento de la diferencia, al que le corresponde como Punto de intervención abrir espacios para la resolución de conflictos y fortalecimiento del mismo mediante la participación de estudiantes de servicio social. En el apartado Educar para el Cambio uno de sus criterios es Educar con educación individualizada a través de la inclusión al que le corresponde como Puntos de Intervención el Garantizar la educación individualizada y la inclusión, no es explícita la relación entre otras conceptualizaciones de la cartilla (por ejemplo trabajo cooperativo) con el entendimiento de Inclusión. Ello podría reflejar la poca construcción de escritos que permitan establecer en el colegio una postura frente a la diferencia, qué se entiende por Inclusión al interior de la institución y cómo se refleja en las practicas, sentidos, significados en las interacciones de los

miembros de la comunidad educativa (definida por la Ley 115 de 1994, de Educación colombiana en su artículo 6 por aquella conformada por los estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares) en términos que no implique clasificación y que reconozca que la relación con el otro implícitamente genera conflicto y agitación.

La homogenización y la totalización pueden evidenciarse en las prácticas pedagógicas de estandarización para la presentación de resultados de periodos, la evaluación escrita en sí misma, lo esperable en los niños frente al desarrollo curricular durante el año, etc., posiblemente la estructuración en términos de formatos, lineamientos, entre otros se proyecta en la manera “como se hace” en el aula transformando las practicas. Una tensión resultante es precisamente es lo que se pretende con las políticas institucionales y la vivencia real en el aula, aun cuando están normalizados esos espacios y se sigue la organización académica por ciclos (como uno de los lineamientos coherentes con el discurso de calidad en la educación desde el plan de desarrollo Bogotá Positiva) y de acuerdo a etapas de desarrollo (esta es una de los regímenes de verdad dado por la Psicología del desarrollo y que determina interacciones) se continua trabajando por materia en ocasiones evidenciando la ruptura entre el conocimiento de la clase con su uso o comprensión en una realidad cotidiana caracterizada por las condiciones de la localidad de Usme, al ser una de las localidades bogotanas con cifras más altas tanto en pobreza reciente como pobreza crónica (Secretaria de Planeación, 2012).

Estas tensiones también se evidencian en relación a conceptualizaciones de inclusión y la manera como se vive la diferencia en el aula. Ha sido una preocupación constante la frecuencia con que se presentan de situaciones de bajo desempeño académico (entendido como dificultades

para lograr los mínimos requeridos para la promoción de grado o evidencia de dificultades para lograr el aprendizaje de los contenidos del currículo) junto con dificultades en la conducta adaptativa (convivencia, capacidad de afrontamiento, de resolución de problemas, entre otras clasificaciones) las cuales se convierten en alzas de cifras de repitencia, perdida, entre otras, llevaron al Colegio a plantear acciones, por lo que se ha ido implementando procesos de atención y apoyo de estudiantes con necesidades educativas especiales definido en el portal Colombia Aprende del Ministerio de Educación como: “ aquellas personas con capacidades excepcionales o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje”, la experiencia de este proceso de atención ha significado reflexionar sobre la manera como se desarrollan las prácticas y los discursos de diferentes actores en la institución, simultáneamente representa cuestionamientos en sentidos, significados de la cotidianidad de docentes, de estudiantes, conflictos con las experiencias y temores a afrontar situaciones a las que no se sienten preparados y que en suma están configurando sus subjetividades en medio de las tensiones frente a lograr lo esperable, el cumplimiento de metas, de estándares, de preparación para pruebas de estado.

En este contexto se desarrolla el estudio donde desde el análisis de unos géneros discursivos se busca establecer las subjetividades que se sugieren visibilizando las tensiones resultantes entre las vivencias y recursos de lenguaje de docentes y estudiantes frente a la inclusión y su realización como practica de alteridad de manera que la maduración de estos cuestionamientos posibilite visibilizar alternativas, nuevas reflexiones, nuevas experiencias de si y generación de dispositivos pedagógicos orientados hacia el marco comprensivo de la alteridad.

Obstáculos para el tratamiento del problema

Explican Chouliariaki y Fairclough (1999), el objetivo de este punto es “entender los obstáculos estructurales para el cambio”, en consecuencia se pretende identificar hasta qué punto la coyuntura o estructura más amplia en la que se encuentran enmarcados los géneros discursivos, la practica misma en la institución en términos de las formas en que se da su interiorización, su producción y los discursos que la acompañan son obstáculos para lograr la constitución de sujetos en el marco comprensivo de la alteridad y por lo tanto generar el ejercicio de prácticas de libertad y la transformación de la escuela como espacio de encuentros de la diferencia.

Análisis de la coyuntura.

Se hace referencia al reconocimiento del discurso como un momento de las prácticas sociales, es decir que todas las formas de creación del significado (o semiosis) están incorporadas en la vida social entendida como una serie de redes interconectadas de prácticas sociales diversas (Fairclough, 2001)

Parte del corpus analizado (documento de la SED) pertenece a los temas estratégicos estructurados por la SED en coherencia con el plan de desarrollo del gobierno distrital actual para el periodo 2012-2016 Bogotá humana (con ello se evidencia cómo la practica concreta está sujeta a una red de prácticas más amplia y que la condiciona), con relación a la estrategia (art 6) de Garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes allí se mencionan aspectos tales como la ampliación de cobertura en educación inicial,

extensión de la jornada en la educación básica y media y su posterior articulación a la educación superior, mejoramiento de las oportunidades de jóvenes con menores recursos en la ciudad, asegurar el enfoque diferencial para grupos tales como afrodescendientes, palenqueros, raizales, indígenas, ROM, personas LGBTI, con discapacidad y víctimas del conflicto armado. Igualmente puede vincularse con el artículo 9, lineamiento de Construcción de saberes, Educación Incluyente, Diversa y de Calidad para disfrutar y aprender cuyas orientaciones se identifican hacia la ampliación de oferta educativa, garantía al acceso y la permanencia, en ambos artículos se evidencia la visión de focalización de poblaciones que son consideradas vulnerables y con fragilidad social por tanto la inclusión parecería dirigirse a acciones que propendan por normalizar a las poblaciones que son identificadas y definidas por una afectación, una ausencia de, un carácter de minoritario, etc. y ello se convierte en la diferencia que debe atenderse para que se logren “igualdad de oportunidades”. A lo largo del Plan de Desarrollo se describen acciones dirigidas a “ampliar el conocimiento” de aspectos sociodemográficos, socioculturales, sociopolíticos y socioeconómicos de estos grupos con miras a generar estrategias y acuerdos para sensibilización y desarrollo de iniciativas para la atención en servicios sociales para esas poblaciones.

De manera general el documento orientador de la SED al principio parece con un interés importante sobre la promoción del cumplimiento de fines relacionados con la cobertura, la permanencia, no posibilita acceder a vínculos de información pues aun cuando hacen la constante mención de aspectos a la implementación de propuestas educativas flexibles no referencian dónde pueden encontrarse esos desarrollos para su consulta y desde allí promover gestión del conocimiento, de manera tal que posiblemente las instituciones deban buscar diversas

estrategias para acceder a un dominio de información que debiera presentar un acceso más directo o incluso entregar directamente los apoyos informativos o formativos junto con el documento o con el enlace para llegar a él. La producción del discurso entonces se va dando entre las tensiones generadas por los desencuentros entre significados de los lineamientos de la SED y las formas, las prácticas que instauran las instituciones, en este caso el colegio para afrontar las exigencias que se van produciendo entre el logro de objetivos (metas, resultados) y lo que requieren los docentes, los niños y niñas para alcanzarlos y además atender las singularidades. Todos estos discursos al ser emitidos desde instancias de Estado tienen múltiples audiencias incorporadas las cuales están anticipadas de manera tal que tienen un lenguaje que marca el género discursivo.

Análisis de la práctica social particular:

El análisis de las prácticas sociales permite identificar los tipos de acciones, de interacción, de las relaciones sociales, las acciones simbólicas y de lenguaje que facilitan la determinación e internalización recíproca entre discurso y práctica (Chouliariaki y Fairclough, 1999), por lo tanto la finalidad es visibilizar esas relaciones de internalización.

Los sujetos sociales referencia del estudio son los niños y niñas participantes de los grupos focales así como los docentes entrevistados, aquí se configuran unos roles como estudiante y como docente que han determinado la interacción.

Los docentes entrevistados reflejan en su discurso que se asumen como guías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, guías que buscan funcionar dentro de la racionalidad que

entienden les da la institución y que se refleja en tipos de discurso que transcurren en la práctica y que son de tres tipos: primero la elaboración de registros relacionados con planeación, las actas de espacios como reuniones de ciclo, de campo, de comisiones, informes de diversa naturaleza y en suma documentos que reflejan la interiorización de indicaciones tales como que la repitencia sólo se da en un porcentaje establecido aun cuando este claro –bajo esa misma racionalidad- el incumplimiento de un estudiante ante el logro de mínimos establecidos para adecuarse al currículo del siguiente grado. Segundo lo que está escrito en el currículo, en la malla curricular y que refiere al saber de la materia específica, contenidos que están estructurados por acuerdos que se generan en los espacios de campos y que en la práctica del colegio no han logrado ser integrados bajo la coherencia y estructuración que se requiere para la organización curricular por ciclos, frente a estos contenidos flota el cuestionamiento acerca de su importancia como habilidades para la vida o su importancia para la aprobación de estándares en pruebas masivas de estado y que finalmente influyen en la formalización de condiciones de reconocimiento y estatus para los colegios, . Tercero aquellos que no son formalizados en los escritos, políticas, lineamientos institucionales pero conforman las estrategias de funcionamiento y que con relación a la atención de necesidades educativas especiales por ejemplo se indique casi que la “promoción automática” aún sin tener claridad sobre adaptaciones o planes que estructuren la participación familiar, del docente y del niño en su propio aprendizaje, esto no se ha formalizado en ningún registro pero es un determinante en la forma como se actúa en los espacios de la práctica pedagógica. Los discursos de los docentes entrevistados dejan entrever posturas disimiles; la comprensión de la inclusión se da sobre la diferencia frente a la cual se asume como la ausencia de características de normalidad, se nombra como dificultad, como barrera y la otra posición de

inclusión como reconocimiento del ser distinto, es compartido el reconocimiento de que la Inclusión en el colegio se ha entendido y asumido con mayor énfasis desde la atención de condiciones de discapacidad y aún cuando se nombran otras “diferencias” siguen llamándose como minorías y a su reconocimiento se le llama diversidad, también se comparte la necesidad de contar con una preparación que no solo permita afrontar de manera más “competente” la presencia de estos niños y especialmente la expectativa de logros con ellos con la ambivalencia de pretender esos logros dentro del currículo estandarizado y la incertidumbre del siguiente grado.

Los discursos también reflejan la manera como se desarrolla la practica dentro de características específicas que aportan a la semiosis; los espacios como el aula de clase, donde los docentes hablan de la necesidad de materiales que ellos consideran por su experiencia se requieren para realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños en condición de discapacidad (curiosamente no me menciona que pueden ser útiles para todos realmente), los niños en cambio mencionan tanto el espacio físico del aula como otros en el que desarrolla de forma importante la vida escolar, esto es el patio y allí los rituales de juego en los que reflejan las practica discursiva de inclusión:

“...cómo le explico, que digamos yo estoy jugando cierto... y digamos juego con todos ellos, (señalando) los que están acá, entonces digamos estamos jugando y queremos buscar alguien más, eso es como la inclusión es como si llega otro más a jugar con nosotros”.

En los docentes es reiterativa la necesidad de espacios físicos adecuados para todos y que se une a la preocupación que evidenciaron de forma común; la cobertura actual, es decir se

menciona como un obstáculo importante que la cantidad de niños por salón (indican un promedio de 30 32 estudiantes) impida ofrecer un acompañamiento individual al niño que llaman “de inclusión” –pero realmente no sería posible un acompañamiento individual por clase para ninguno de los estudiantes y tampoco personalizado-. Los docentes describieron espacios donde junto con otros compañeros han hablado de cómo afrontar las situaciones que se les presenta en el aula y compartir estrategias que conciben como exitosas pues evidencian aprendizajes de currículo en los niños. La ubicación temporal de la práctica particular desde el discurso es simultánea entre pasado y presente, es decir: para contextualizar sus puntos de vista actuales, se refieren experiencias entre la manera como se han afrontado comentarios de exclusión en el pasado, como se ejemplifica:

“...alguna vez un papá me decía con un niño; bueno profe y porque no lo mandan por allá para un colegio de esos niños especiales... aquí en la esquina pasa una camioneta y lo recogen... un muchacho de esos no tiene por qué estar aquí en el salón fregando y molestando y no deja hacer nada y pegándole a los demás y no sé qué... y entonces como que uno dice ¡ay Dios...! Tengo esto muy presente pues era un niño que tenía dificultades de aprendizaje y aparte todo pues sí, no tenía que hacer en clase pues lo que hacía era correr por todo el salón, golpear a los demás, complicado si uno no estaba ahí solo con él que se ocupara en algo, entonces ésa fue la expresión de un papa; que lo llevaran para un colegio especial”

Desde los discursos que evidencian los niños y las niñas participantes tienen referencia el patio y el descanso como momentos importantes para interactuar y con mayor frecuencia tienen esta referencia para hablar de lo que consideran es la Inclusión que asimilan a integrarse principalmente en los juegos, en los niños y niñas hay un claro pensamiento sobre la necesidad

del estudio para fundamentar el proyecto de vida y en esa medida también les preocupa que no logren alcanzar los objetivos o el aprendizaje de contenidos que se le imponen en el aula –pero también manifiestan la expectativa de que se les pregunten que quieren y que sienten que necesitan en el aula-, asimilan el consumo del discurso de inclusión a una adecuada resolución de conflictos los cuales son resultantes de las diferencias entre ellos:

“...a mí me gustaría que no sean iguales pero que a la misma vez si porque, que no sean iguales porque digamos, ya los que no son juiciosos también van a ser juiciosos y ya por una parte si me gustaría que fueran iguales porque ya no habría más problemas en el salón, ya no habrá discriminación y que no sean iguales por que en porque digamos, hay unos que saben más que otros, hay unos que entienden las cosas mejor que otros”.

En los niños y niñas participantes se evidenciaron vivencias de exclusión que utilizan para definir por contrario a la inclusión y que se relacionan con las diferencias de género asumidas como inferiorización de lo femenino, lo que pueden o no hacer las niñas, la posesión que ejerce en este caso los niños y otras prácticas sexistas de poder las cuales pueden reflejar un orden social cercano (familiar por ejemplo) en el estas prácticas y significados están naturalizados sin embargo las niñas lo rechazan:

“...pues a veces los niños se creen que ellos son los que ellos mandan,... que ellos son los que gobiernan a las niñas... como si nosotros fuéramos las sirvientas de ellos

G: más que todo _____ él siempre está echando en cara que es el mejor de acá que sabe futbol mejor, que las niñas no pueden hacer lo que ellos hacen por ejemplo jugar futbol, que las mujeres no pueden hacer los deportes que los hombres practican seguido como futbol, carreras.”. En los discursos recogidos en los niños y niñas es más frecuente encontrar

experiencias de exclusión por razones de raza y de género que por condición de discapacidad, en tanto en discursos de docentes el mayor énfasis de la inclusión es hacia la condición de discapacidad.

Análisis del discurso:

De acuerdo a los autores citados (Chouliariaki y Fairclough, 1999) la finalidad es la identificación de la forma en que se usan los recursos verbales y no verbales, cómo figuran en la práctica social, aquí se presenta lo relacionado con la identificación del Registro, los Procedimientos retóricos (específicamente del estilo).

En cuanto al texto Documento Orientador Educación Incluyente conformado por 14 hojas, posterior al tratamiento de los datos para posibilitar el surgimiento de recursos verbales, con relación al registro puede decirse sobre las características comunicativas que el texto surge desde lo institucional estatal por tanto en su condición de lineamiento orientador para otras instituciones subordinadas cuenta con una audiencia que se prevee en tanto el locutor (la SED) se encuentra en una posición de poder frente al colegio, ha escrito el texto con manejo de un alto conocimiento especializado acerca del tema (lineamientos de inclusión), no se identifica interactividad en la medida en que no se posible un intercambio en tiempo real de opiniones o posiciones frente al texto. Las condiciones de escenario tienen que ver con que el lugar de comunicación es público, su ámbito es de la educación la cual en Colombia está en la categoría de servicio público, el texto se reproduce en un medio de comunicación masivo como es la página virtual de la SED o las oficinas de la Dirección de inclusión e integración de poblaciones.

Los espacios y tiempos son separados del momento en que se produce el discurso pero el lugar y tiempo de la comunicación es permanente precisamente por su canal virtual. Al analizar el discurso se evidencia que su construcción se fundamentó en estadísticas, en la revisión de informes de atención o intervención con poblaciones específicas, sus propósitos tienen que ver en un nivel alto con persuadir o vender al promover el cumplimiento de metas y lo positivo del plan de gobierno, transmite información en un nivel Alto como documento orientador, sin embargo tiene vacíos para remitirse a contenidos tales como los tipos de metodologías que se pueden implementar en los espacios escolares, la expresión de sí mismo entendido como sentimientos, actitudes se considera medio en tanto en su carácter de documento institucional orientador tiene cierta formalidad en su lenguaje. De manera tal que su registro puede describirse como escrito, formal, especializado, fático, su léxico pertenece al campo de la educación, de densidad media, de función referencial predominante. Se encuentra una mezcla entre reporte y descripción de proceso y un discurso de llamado a la acción.

Es frecuente encontrar expresiones de modalización epistémica constantemente expresando certidumbre sobre los enunciados, en apartados como Construir sobre lo construido se encuentra la modalización de volición hacia el querer y procurar, hay equilibrio entre la presencia de voz activa y voz pasiva, principalmente la expresión del verbo esta en indicativo e infinitivo. La expresividad no es manifiesta en alto grado por cuanto busca mantener un tono neutral en términos del léxico y favorecimiento (en su significado) hacia grupos de minorías donde la expresión cambio haciéndola más cercana como modalización de cantidad (todos) y modalidades apreciativas.

Con relación a los discursos orales resultantes de las entrevistas pueden establecerse como condiciones del registro; en cuanto a las características comunicativas de los docentes su posición es individual expresando sentires personales frente al tema, los cuales seguramente están influenciados por posiciones institucionales implícitas o explícitas, los destinatarios de su comunicación con el entrevistador y la pluralidad de personas que lean la interpretación dada en este estudio a su discurso por cuanto no se conocerá públicamente la entrevista. Sobre la relación se estatus social relativo con el destinatario-investigador existe una relación de colega por lo tanto se generan vínculos de confianza, respeto, ambas posiciones tienen un conocimiento especializado del tema.

Tanto para los grupos focales como para las entrevistas las condiciones del Escenario fueron las siguientes; instalaciones del colegio en las sedes de primaria por lo que es un espacio para la comunidad educativa, el ámbito es de educación. Tanto el espacio compartido como el tiempo compartido fueron inmediatos durante la realización de las actividades. En cuanto al canal en ambas técnicas fue oral cara a cara y se grabó con posterior transcripción. Las circunstancias que definen la relación tanto del investigador como de docentes, niños y niñas participantes con el texto son: se planificaron los espacios y momentos por parte del investigador para realizar las actividades de recolección de información, el tiempo durante el cual se realizaron fue autoimpuesto por los participantes, tanto para el investigador como para los participantes se considera un producto valioso en la medida en que refleja sus reflexiones, impresiones sobre la práctica de la inclusión, los significados que se dan para ellos. Los propósitos, intenciones, fines se enmarcan en una mezcla de hechos y representaciones, busca en grado medio persuadir en tanto para los docentes entrevistados implicó la reflexión sobre sí

mismo y en esa medida replantean su perspectiva, frente a la finalidad de expresión de sí mismo, se produjo en un grado alto. En consecuencia el registro puede describirse como oral, coloquial, expresivo, espontáneo, personal.

En los discursos resultantes de entrevistas y grupos focales se encontró un alto grado de modalización y en esa medida un nivel importante de expresión de la subjetividad, se encontraron escalas de modalización epistémica, deónticas, de usualidad, de cantidad, de volición, por ejemplo:

“Y:..., eh... yo pienso que la inclusión es como el derecho que tienen en este momento todos los estudiantes o las personas en general a estar dentro de un ambiente social normal,... de lo que nosotros llamaríamos normal, ¿sí?... con todo lo que ello implica tanto sus derechos como sus deberes... pero... pues que debe ser sometida como a una evaluación, ¿sí?en lo que va corrido desde que se inicia este proyecto hasta el momento para ver qué cosas positivas vemos en ello y que cosas negativas también podemos encontrar”

Fácilmente se encuentran modalidades apreciativas y expresivas:

“X:.... pues yo creo que es lo más complicado, yo como lo veo, lo veo complicadísimo ...porque si tenemos digamos... no hablemos de 40, hablemos de 30, de 32 estudiantes por salón y que tenga un estudiante yo, con un tipo de discapacidad motora se entonces la angustia del maestro de ¡Dios mío! qué hago con este niño... porque creo que faltó algo muy importante con todas estas políticas, creo yo en capacitar al maestro para por ejemplo; yo... a mí me da pánico entrar al salón de clase y saber que tengo un niño de inclusión... ¡Dios mío! cómo hago esto, qué le doy, qué le puedo servir y me angustia

tratarlo igual de los demás y exigirle igual que los demás y no es por discriminarlo sino porque siento que no le está aportando para su vida, entonces... digamos que eso ha sido... me ha parecido muy, muy duro ese proceso y la práctica de la inclusión pues digamos que uno la parte legal, la parte de la política, hasta la parte académica... uno lee, uno lo comprende pero cuando uno llega al aula de clase... me parece muy complejo, no sé cómo abordarlo”.

Expresiones que dan un énfasis importante a los contenidos y son expresión de subjetividad

Función del problema en la práctica social

Este paso se ocupa de establecer, de describir si el orden social necesita de los problemas, es decir, los autores la mencionan como una forma indirecta de relacionar el ser con el deber ser, evidenciar los intereses en mantener la situación sin resolución.

Se traduce para el estudio en la identificación de las tensiones que se evidencian en la interacción de los discursos, de las prácticas representando fuerzas que conflictúan los valores, motivaciones, expectativas, significados tanto en docentes como en los niños y las niñas.

- La ambivalencia entre los significados de la integración y de la inclusión, asimilándola en algunos momentos como desarrollos iguales y en otros momentos como estructuras diferentes, ello determina el ejercicio de la práctica tanto en lo que es formal (adaptaciones por ejemplo) como en las interacciones con el otro, con el ser distinto y singular
- Cuestionamientos éticos en los docentes frente a la necesidad de trascender lo instrumental de la enseñanza para posibilitar el tiempo y la estructura de procesos que permitan la construcción del sí mismo, del ejercicio de prácticas de libertad tanto en sí mismo

como para y con los niños. Ello directamente se relaciona con asumir el rol de agente del estado (de unas formas de gubernamentalidad) y la manera como se deben implementar las políticas establecidas de inclusión, en consecuencia de allí surge el cuestionamiento acerca de la inclusión como un dispositivo de control del riesgo y que en el rol de funcionario debe implementar.

- En los niños y niñas se manifiesta la expectativa acerca de involucrarse en sus procesos de aprendizaje-enseñanza como sujetos activos es decir con decisión frente a contenidos y prácticas rompiendo la jerarquía, ello implicaría la disposición para escuchar su voz otorgando igual valía que la voz de un adulto. Pero también implicaría desde el docente la resignificación de su posición en el aula, en la institución al plantearse entre iguales con los niños y las niñas, ello también replantea lógicas de la educación que se relacionan con el gobierno de la conducta,
- En la información analizada se hace evidente el planteamiento de la capacitación como camino para asegurar éxito en la implementación de procesos de inclusión, ello se relaciona con el entendimiento de competencia y de estar preparado (manteniendo las pretensiones de control, previsibilidad de la educación) vs poseer la disposición, estar disponible para el otro, con el otro, la actitud de apertura que caracteriza la alteridad, por lo que se hace necesario pensar una “negociación” hacia promover la alteridad dentro de una estructura cuya lógica puede ser vista como de gobierno de otros. Simultáneamente refleja la racionalidad orientada hacia la formación de habilidades, de competencias y la confusión ante lo incontrolable y que no se puede ubicar que genera angustia.

Identificar posibles formas de superar obstáculos

De acuerdo a lo que menciona Fairclough (2001), este paso se puede orientar a mostrar las contradicciones, los fallos en la dominación del orden social, mostrar la diferencia y la resistencia. Es identificar las posibilidades favorables de cambio, este paso se desplaza hacia la crítica positiva.

Surge de la problematización o el establecimiento de condiciones de posibilidad, la reflexión de alternativas a los procesos de sujeción que se dan en la escuela y que en coherencia con una lógica neoliberal se orientan al mantenimiento de sus condiciones y que para ello cuentan con toda una estructura que se impregna en la existencia de los sujetos.

Como resultado del análisis se plantea la importancia de reconocer las formas de exclusión para plantearse un acercamiento a la inclusión aún si incluso representara una forma de gobierno sobre la conducta, de manera tal al evidenciar esas formas de exclusión, la reflexión sobre ellas permita ampliar tanto la crítica como el replanteamiento de la pedagogía y de la estructura educativa. Recordando a Raterro (2009) al citar al sociólogo Robert Castell para explicar tres formas distintas de exclusión: cuando se extermina una comunidad completa, cuando se hacen confinamientos y concentraciones de personas por una condición no deseable para la sociedad y cuando se acepta que unas personas tienen una condición inferiorizada y aun cuando están participando y creciendo en la vida social y colectiva no poseen iguales derechos que quienes si tienen las capacidades y competencias para ser productivos, siendo esta última la manera “normal” de excluir en la actualidad. El reconocimiento de estas formas tiene implicaciones al interiorizar su existencia y que se refleje en el lenguaje y en la ideología que acompaña el discurso, ello obligatoriamente tiene que ver con la pregunta por lo político en la

escuela, lo político en el aula y en la práctica y la posibilidad de otras miradas y renuncia a la previsibilidad y el control.

Por tanto, una alternativa a la situación después de la problematización es pensarse como docente, como familia en que los niños y las niñas no están determinados, con ellos es posible toda expectativa y que siempre hay potencialidades que no se han identificado, los diagnósticos y las categorías no deben limitar la posibilidad de acontecimiento en consecuencia todo tiene la posibilidad de ser transformado para usarse de otro modo, en palabras de Raterro convertirse en inventores de mundos. Esta autora también llama este cúmulo de ideas como la “pedagogía por inventar” lo que cuestiona el ideal de la educación como fabricación la cual siempre tiene que ver con una meta, con logros, con la programación y la propuesta es abrir paso a lo imprevisible, a la posibilidad, sin anticipaciones. En esa medida tiene que ver con contemplar transformaciones en el lenguaje, en el discurso y en la acción en tanto debe esperarse lo inesperado y ello se reflejara en la práctica y las interacciones con el otro a quien se acoge como un huésped para que se logre gestar la alteridad; Larrosa (2009) recuerda que desde la alteridad no se da cuenta del otro en términos de objetivarlo (al nombrarlo, al tratar de conocerlo, de identificarlo o representarlo y luego pensar qué se hace con él), una propuesta es tratar de pensar lo que sucede en uno mismo cuando llega el otro en tanto moviliza lo que se piensa estable y seguro y obliga a trascender, a deconstruirse y replantear los órdenes de discurso establecidos en tanto modos de nombrar, de pensar y de hacer.

En tanto esta actitud de apertura, de hospitalidad por lo otro también se alimenta de otras formas de pensar, otros textos, otras lecturas será más cercano pensar y deconstruir la experiencia propia fortaleciendo la sensibilidad ante la alteridad, proceso y marco comprensivo

que incomoda pero que desde esa movilización posibilita otras miradas y apuestas, ello implica posibilitar en espacios como las reuniones de ciclo o de campos que se haga la reflexión frente a significados de inclusión para todos los sujetos de la comunidad educativa, ir planteando dinámicas inicialmente de reconocimiento de la exclusión y posteriormente cuáles prácticas se acogerán para ser hospitalario con el otro, en este ir y venir, el discurso como semiosis se va transformando y deben generarse nuevos textos, nueva producción y reproducción del discurso que refleje a su vez reconstruya la experiencia de si en niños y adultos.

La gubernamentalidad estará presente en tanto la educación siendo servicio normalizado por el Estado recibirá toda la influencia de su racionalidad y en consecuencia los sujetos con los que tiene que ver, también estarán normatizados. La propuesta es visibilizar esta situación y los dispositivos que se encargan de materializar en la cotidianidad esa racionalidad y pensarse que el gobierno de la conducta puede propiciar el desarrollo de la crítica que lleva a la autonomía en el pensar y en la decisión y desde allí transformar los significados actuales y elegir qué *otros* significados posibilitar.

Reflexionar sobre el análisis.

El análisis crítico del discurso desarrollado hasta este punto ha posibilitado entrever relaciones, interacciones en varios niveles y sentidos; a nivel descriptivo con el recuento de aquellas características y condiciones que atraviesan el discurso tanto como texto y como práctica y en ello se ha considerado el contexto, la forma en que se produce tanto el discurso como la practica en el colegio, los modos en que los niños y niñas participantes de los grupos focales y los docentes entrevistados se han expresado con múltiples recursos verbales. En un nivel

Interpretativo al entrever las formas de legitimación e internalización del discurso y su práctica en el orden social, desde el análisis de la práctica, del discurso y su relación con otras redes de prácticas se pudo identificar la racionalidad que esta subyacente tanto con las estrategias de la SED como con el Plan de gobierno distrital, ello tiene que ver con la intertextualidad al recibir la influencia de otros discursos, otros textos que si bien no tienen mención directa con la inclusión, influyen en la manera como se practica (por ejemplo los lineamientos de reorganización curricular por ciclos, los lineamientos de evaluación institucional, etc.).

Los discursos analizados posibilitan visualizar las formas en que las vivencias atraviesan la subjetividad de docentes, niños y niñas. La práctica pedagógica que se produce en el IED Ciudad de Villavicencio se configura como dispositivo de subjetivación en tanto los docentes como sujetos del saber ya sea por su método o por su relación con el saber va reproduciendo tanto saber pedagógico como formas de habitar el mundo, la problematización de lo instaurado ha llevado a reflexionar ya sea individual o colectivamente los sentidos de esas prácticas discursivas que en su actuar cotidiano está sugiriendo sujetos;

“ X: ... lo que pasa es que yo,... yo siento que pueden haber los currículos o sea, que pueden haber muchos documentos que digan el cómo pero desde mi punto de vista, pienso... que hay muchas cosas que en el aula no, no inciden, o sea que finalmente estás tú, el conocimiento y los niños,... independientemente de los currículos, las vainas que tratan como de ponerlas en documentos para que... o sea las reglas.... no pues yo, yo pienso que uno está ahí en ese juego simplemente,... independiente de los currículos ...aunque a uno le preocupa por ejemplo que esté haciendo una clase por fuera del currículo; es decir ahí hay unos temas, unas cosas que hay que hacer pero yo

permanentemente trató de desprenderme de eso porque en el aula surgen muchas cosas que me parecen más importantes, que tienen que ver con la vida... con la vida de los niños... si ellos tienen que decirme lo que pasó, con lo que soñó o el miedo que tiene de algo lo prefiero a ver no se ...hidrografía de Colombia que es importante y pues lo podemos ver en determinado tiempo momento pero es que me parece más importante eso que podría, no sé, si llamarse currículo oculto si? sería currículo oculto que está ahí y que eso sería lo que tendríamos que ver también cómo funciona y eso tiene que ver con las percepciones de la vida que tiene el docente o sea uno es en el aula lo que es uno, lo que da la postura de uno frente a la vida frente a lo que es educar o lo que es bueno o malo...está todo usted ahí”

Tras estas afirmaciones se encuentran inquietudes frente a si se cuenta, si se ha realizado el trabajo ético sobre sí mismo para plantearse una sensibilidad en el encuentro con el otro, experimentar la diferencia y aceptar el conflicto que ello genera, entonces el cuidado de si puede plantear líneas de fuga que resuelvan la angustia y el conflicto que se produce estar con otro “muy diferente” aun cuando precisamente desde esa movilización subjetiva es que yace la posibilidad de una técnica de sí.

Es una constante en el Documento Orientador de la SED la mención de la diversidad y el enfoque diferencial, allí se sugiere una subjetividad orientada por la institucionalidad en la medida en que buscan cubrir todos los sentidos posibles de las necesidades de grupos focalizados y que se han denominado minorías pero ¿acaso crear estructuras para la atención, para la intervención de cada grupo no significaría enmarcarlo, entenderlo y aún de manera no explicita

llegar a ellos desde la mismidad? Así se entiende el enfoque diferencial. El cuestionamiento surge al elaborar una aproximación entre el documento orientador y la vida real, práctica y cotidiana en la institución; el análisis de la información realizada a través del ACD y la posibilidad de asumir una posición crítica en la medida en que el investigador forma parte del colegio como Orientadora permite entrever las tensiones que se plantearon en el paso tres del enfoque y que junto con condiciones físicas institucionales de accesibilidad (para todos) en términos de comunicaciones, acceso a las áreas físicas, posibilidades de intimidad, la propia dinámica institucional que puede entenderse un tanto caótica y en la que pareciera no posibilitarse la integración de temas e intereses de lineamientos de la SED (para educación afectiva y sexual, para capacidades ciudadanas, para contenidos de los saberes, etc.) y cuando todo se solicita transversal sin los tiempos y las reflexiones para construirlo, pero que se permita visualizar independiente a la hora de rendición de cuentas (informes, presentaciones, cifras), la permanente sombra de lograr el mayor avance posible en los procesos de aprendizaje de todos los niños y simultáneamente en lo posible que no se presenten conflictos convivenciales; en suma una serie de situaciones que van determinando el funcionamiento escolar tanto explícito como implícito y que se perciben lejanos a lo que está escrito, más aún cuando no hay la posibilidad de acceder a la información a pesar de los intentos de acercamiento.

Desde los niños y niñas, se encuentra una apertura a las distinciones que se percibe como “natural” en ellos, es decir nombran la diferencia como singularidades de la identidad de cada quién;

“G: la diferencia es como... cuando por ejemplo ella es negrita y yo soy blanca, ella camina y yo no.

J: la diferencia también... cuando uno es diferente a su físico o a su forma de pensar o eso.

A: La diferencia es cómo cuando uno... digamos alguien... y le gusta por ejemplo las rosas... el otro no, son diferencias que toda la gente tiene

S: la diferencia es cuando uno... por ejemplo... ella tiene el pelo así y yo soy calvito, tiene pelo, yo no tengo pelo

D; digamos que ella tiene anillos y yo no y ella no tiene plata y yo tampoco

(Risas)

A: digamos a ella le gusta el reggaetón y a mí me gusta el rock y digamos a ella le gusta el color blanco y a mí me gusta color negro

C: la diferencia para mí es cuando yo soy mala y ella es buena o cuando yo sé más y ella no sabe tanto”

De manera que se hace más evidente la apertura hacia el otro, como condición de alteridad en los estudiantes (quienes participaron tienen variadas características incluso aquellas que los lineamientos categorizan como de minorías como afrodescendiente, en trabajo infantil, dificultades de aprendizaje, etc.), aun cuando en su lenguaje no está incorporados términos como diversidad, multiculturalismo y aquellos creados (por los adultos) para nombrar la tolerancia y categorías deseables de convivencia o políticamente correctas, en sus prácticas discursivas vivencian el acercamiento a los otros, pero también son influenciados por lo que dicen los adultos sobre ellos, como son aceptados por los adultos y de hecho puede convertirse en una manera de trabajar sobre la alteridad al desarrollar procesos de narración sobre la experiencia de sí mismo:

“G: pues a nosotros nos gustaría decir lo que pensamos de las clases, de los profesores o también por ejemplo... a mí me gustaría que hubieran clases de esto como lo que estamos haciendo ahorita donde uno opina

J: a mí me gustaría que si expresáramos las clases, porque me gustaría expresar cómo me gustaría a mí la clase, qué clases quisiéramos que hicieran, como los profesores nos hablan, entonces a mí si me gustaría que pudiéramos hablar

C: a mí me gustaría que pudiéramos hablar que opinamos de las clases porque yo puedo opinar qué me gusta y qué no me gusta”

Posterior al proceso investigativo, se llega a conclusiones importantes en la medida en que no se encontraron claras expresiones de alteridad en la información de los discursos escritos, constantemente se busca entender al otro y delimitarlo para saber qué hacer con él, en las expresiones orales por el contrario se evidencia la angustia por tratar de llegar al otro y hospedarlo en la medida de estar ahí para él y para sí mismo, las contradicciones forman parte del trabajo que se hace sobre sí mismo y desde ellas es que los docentes entrevistados se plantean la necesidad de espacios de reflexión sobre la práctica en sí misma, sobre la coherencia de esa práctica frente a lo que significa reconocer al otro. Simultáneamente reconocen que están inmersos en una estructura con la exigencia propia de esa racionalidad, por lo tanto por ejemplo deben responder ante la realización de pruebas saber en quinto grado y la institución deberá organizarse para brindar adaptaciones (leer y explicar las preguntas a los niños que no tienen lectura) y que puedan presentar la prueba pues los formularios que llegan desde el nivel central no contemplan esta circunstancia, ello moviliza recursos, tiempos y genera tensiones en tanto la responsabilidad se da hacia el cumplimiento de estándares pero también en ofrecer a los niños

unas posibilidades de “igualdad y equidad” en la prueba. La posible transformación surgen de cuestionar lo implementado, reflexionarlo en términos de aceptar las tensiones, manifestarlas tanto de la experiencia de si como desde la experiencia de los otros y decidir cuales interpretaciones, cuales elecciones, cuales saberes, de qué manera vivir con el otro. Es provechoso la utilización de resistencias en términos de la inconformidad que se manifiesta ante tratar de mantener la racionalidad dada por lineamientos y estándares de calidad y la búsqueda por ofrecer a los niños y niñas unas condiciones que permitan la construcción de sus identidades, la constitución de una subjetividad que transforme la realidad de pobreza que les rodea.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN Y AUTORIZACIÓN PARA USO Y DIVULGACIÓN DE LA INFORMACIÓN

TÍTULO DEL ESTUDIO: Subjetividad que se propone en los discursos gubernamentales de inclusión como posibilidad de alteridad en niños y niñas de quinto grado de la jornada mañana del Colegio Ciudad de Villavicencio.

INVESTIGADOR: Jenny Cecilia Minas González

LUGAR DONDE SE LLEVARÁ A CABO EL ESTUDIO: IED Ciudad de Villavicencio.

NÚMEROS DE TELÉFONOS ASOCIADOS AL ESTUDIO: INVESTIGADOR: 3002660083 UNIVERSIDAD (Convenio CINDE-Universidad Pedagógica Nacional): Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Tel 7451717 Ext. 208.

Este formulario de consentimiento puede contener palabras que usted no entienda. Por favor, solicite al investigador que le explique cualquier palabra o información que usted no entienda claramente.

I- INTRODUCCIÓN: Usted ha sido invitado a participar en la investigación Subjetividad que se propone en los discursos gubernamentales de inclusión en niños y niñas de quinto grado de la jornada mañana del Colegio Ciudad de Villavicencio. Antes de que usted decida autorizar que el niño/niña participe en el estudio por favor lea este formulario cuidadosamente y haga todas las preguntas que tenga, para asegurarse de que entienda los procedimientos del estudio, incluyendo los riesgos y beneficios.

II- PROPÓSITO DEL ESTUDIO:

Este estudio tiene como propósito identificar qué se dice sobre el tipo de sujeto propuesto en los discursos de inclusión que se desarrollan en el colegio visibilizando las tensiones, condiciones y modos en que se expresa esto en el ambiente escolar.

III- PARTICIPANTES DEL ESTUDIO: En el presente estudio se cuenta con la participación de personas que cumplen los siguientes criterios:

Niños y Niñas: (12 participantes), Edades de 8 a 12 años. Representantes de la población diversa presente en la Institución Educativa y con grado de escolaridad quinto. Docentes: Docentes de ciclo 2 que deseen participar.

IV- PROCEDIMIENTOS: En este estudio se requiere de la participación del niño/niña en reuniones por grupos, proceso proyectado para desarrollarse en una sesión de 1 hora aproximadamente por cada grupo.

V- RIESGOS O INCOMODIDADES: En este estudio se indagará acerca de las concepciones y experiencias que el niño/niña tiene acerca de las formas y modos en que piensa sobre sí mismo, actúa y se relaciona con los demás desde lo que entiende como inclusión y que se construye a través de sus aprendizajes en el ambiente escolar; lo cual puede implicar que se recuerden situaciones personales que son sensibles o emotivas para su vida.

VI- BENEFICIOS: Usted no recibirá ningún beneficio material por participar en este estudio. Sin embargo la información de esta investigación contribuirá a la visibilización de los niños y las niñas como actores activos de las practicas que se dan en el ambiente escolar frente a los significados de inclusión de tal manera que se abra la posibilidad de construir una sociedad más inclusiva y autentica desde lo que es cada quien.

VII- CONSENTIMIENTO: He leído la información provista en este formulario de consentimiento, o se me ha leído de manera adecuada. Todas mis preguntas sobre el estudio y mi participación en este han sido atendidas. Libremente consiento a que el niño/niña participe en esta investigación.

CONFIDENCIALIDAD: La información suministrada por cada uno de los participantes será utilizada de manera confidencial. La identidad de los participantes no será divulgada en los informes de resultados escritos o verbales.

Autorizo el uso y la divulgación de la información suministrada para el proyecto de investigación denominado “Subjetividad que se propone en los discursos gubernamentales de inclusión como posibilidad de alteridad en niños y niñas de quinto grado de la jornada mañana del Colegio Ciudad de Villavicencio”, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social y para sus posteriores publicaciones. Así mismo a estos datos tendrán acceso exclusivo los investigadores del estudio

Nombre del Participante

Nombre del Padre o de la Madre

Firma del Padre o de la Madre

Firma del Investigador Principal o persona autorizada para obtener el consentimiento

Fecha. _____

Anexo 2. Guion de indagación grupo focal

INVESTIGACION: 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

PREGUNTAS SEMIDIRIGIDAS AL GRUPO FOCAL:

1. SECCION 1 (inclusión/alteridad)

- ¿Que entienden ustedes por Inclusión?
- ¿Que entienden ustedes por diferencia?
- ¿Que entienden por exclusión?
- ¿Con quienes tiene que ver la inclusión?
- ¿Hay actividades en las que sienten que el colegio los excluye?
- ¿Les preguntan cómo se sienten con la forma en que funciona el colegio?, se les pregunta ¿cómo se sienten en las clases, con sus profesores, con sus compañeros?
- ¿Cómo se relacionan con sus compañeros?

2. SECCION 2 (Subjetividad/experiencia de sí)

- Desde el colegio, ¿les han hablado de la inclusión?, que les han dicho?
- Todos los compañeros del salón, del colegio, ustedes; ¿son iguales? ¿son diferentes?
- Que opinan sobre ser diferentes? Sobre ser iguales?
- Cómo es sentirse diferente?
- Les gusta la forma como son tratados por sus compañeros?, quieren que algo cambie?
- Que experiencias han tenido donde sientan que los han tratado diferente, como apartado de algo?
- Como los tratan los profes cuando no hacen las cosas como el resto del grupo?
- Cómo se sienten cuando están con alguien diferente a ustedes?
- Les han dicho cómo comportarse con los demás, cuando por alguna razón sienten que ustedes son diferentes o el compañero? Que opinan de eso?

Anexo 3. Guion de indagación a docente

La entrevista contiene preguntas claves y se acompañan de cuestionamientos de apoyo para enriquecer la indagación.

- a. Que piensa que es la Inclusión?
- b. Sobre qué aspectos de las personas habla la inclusión; sobre igualdades, sobre diferencias, sobre adaptaciones, sobre recursos, etc.
- c. Cómo siente que se aplica la inclusión en el colegio?
- d. Indagación sobre prácticas: entre compañeros, desde directivas docentes, hacia los niños, desde los niños, hacia las familias, desde las familias.
- e. Que dice la SED sobre la inclusión?
- f. Conocimiento del discurso de la SED sobre inclusión: acceso a documentos, capacitaciones, comentarios, información.
- g. Cómo se siente sobre la forma como se practica la inclusión en el colegio
- h. Cómo se siente consigo mismo sobre la forma como actúa/ejecuta/materializa en acciones, en prácticas lo que cree es la inclusión
- i. Cómo lo hace?
- j. Indagación por una postura ética frente a su propia acción.
- k. Cambiaría algo?
- l. Cómo cree que los niños y niñas sienten la inclusión en el colegio?, es posible que sientan exclusión?

Anexo 4. Ficha de archivo

TITULO Y NUMERO	
FECHA DE GRABACION	
TECNICA	
TRANSCRIPCION	
ORIGEN DEL DOCUMENTO	
RECOLECTOR	
GENERO	
BREVE DESCRIPCION DE LA SITUACION	
INTERES PARA EL ANALISIS	
OTRAS OBSERVACIONES	

Anexo 5. Matriz para identificar modalización

No.	Enunciado	Tipo de modalización

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (2012). Lenguajes del poder. Algunas consideraciones para el estudio del tipo de sujeto que se le entrega a la sociedad. *Plumilla educativa*, No. 9, 261-280.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Castro-Gómez. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Corpoeducación, Fundación Corona, Fundación Empresarios por la Educación y Preal. (2006). *Informe de progreso educativo de Colombia 2006*. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/preal_colombia2006.pdf
- Derrida, J. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Ed Trotta
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Argentina: Editorial De la Flor.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge. Londres: Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. (Ed.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A
- Foucault, M (2001). Post-scriptum, El Sujeto y el Poder. En Dreyfus, H y Rabinow, P. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (pp. 240-259). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales Volumen III*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberoamérica.
- Foucault, M. (1969). *La Arqueología del saber*. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.

Grinberg, S. (2011), Educación, gubernamentalidad y después...la configuración de una nueva pastoral. En IDEP. (Ed). Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas (pp. 61.74). Bogotá, Colombia: Idep.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Editores.

Indice de Inclusion Social. 2013. *Quarterly Americas. The Policy Journal for our hemisphere*. Vol. 7 (No. 3).

Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En Larrosa, J y Skliar, C. (Ed.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.189- 204). Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (1998). *Imágenes del Otro*. Barcelona: Editorial Virus.

Lévinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme Ediciones

Meireiu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ediciones Laertes.

Ministerio de Educación Nacional. *Colombia Aprende*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.htm>

ONU. (2000). *Resolución 55/2. Declaración del Milenio*. Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/54/PDF/N0055954.pdf?OpenElement>

ONU (1976) *Resolución 2200 A (XXI)*. Recuperado de

<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En Skliar, C & Larrosa, J (Ed). *Experiencia y alteridad en educación*. (p 169). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Secretaria de planeación. (2012). *Bogotá Ciudad de estadísticas. Boletín No. 42*. Recuperado de

<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2012/DICE126-CartillaMetodoPobreza-2012.pdf>

Skliar, C y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires; Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

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

Secretaria Distrital de Educación Bogotá. Documento lineamiento. Recuperado de

<http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/educacion-incluyente>

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Varela, J., Álvarez-Uría F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.

- Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R. (Ed.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.