

**EL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
EN COLOMBIA 1994 – 2006**

MARÍA ANGÉLICA BERMÚDEZ SALINAS

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de Magíster en
Educación**

Directora

GLORIA JANNETH ORJUELA SÁNCHEZ

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

2022

Agradecimientos

A los maestros y maestras a lo largo y ancho del país que fueron mi inspiración.

A mis colegas y amigos más cercanos que a diario me oyeron hablar de “mi tesis”. Gratitud por el aguante.

A Héctor Balero, por acompañarme en el proceso de la maestría con su invaluable apoyo.

A mi alma Mater, la Universidad Pedagógica Nacional por ser mí segundo hogar, en todo el sentido de la palabra. Por abrirme las puertas al saber ser, el saber aprender y al saber conocer.

Dedicatorias

Al eterno Fabi y todas y cada una de las personas, colegas, compañeros y amigos del SAP de la Universidad Nacional de Colombia, que durante meses y años me acogieron en el proyecto laboral del convenio con la SED. Por incitarme al camino de la investigación y por permitirme aprender continuamente de ustedes profesional y personalmente.

A mi maestra Gloria Orjuela, por su acompañamiento durante estos años y que, con tanta paciencia y amor a este arte, no me dejó desfallecer.

A mis primeros maestros, mi familia, que, aunque no entienden mis palabras, ni la razón de hacerme educadora especial, me siguen brindando su amor y compañía a pesar de la distancia. En especial a mis dos hermanas. Las mejores profes que la vida me pudo dar junto con Matías.

A mi compañero de aventuras, Santiago Balcerro, que día y noche lidio mis angustias, preocupaciones, lágrimas y alivios, propios del camino de la investigación. Pero, sobre todo, por su infinito amor, paciencia y cariño. Gracias por soñar conmigo.

El viaje continua...

Tabla de contenido

Introducción	4
El discurso de la inclusión.....	8
Formación inicial de maestros.....	12
La historia como instrumento de análisis metodológico	13
El asunto del archivo; tratamiento del archivo	14
CAPÍTULO 1	17
LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN.....	17
Superar las desigualdades: la exclusión	17
Educación integradora, necesidades educativas especiales, Educación para todos (EPT) y educación inclusiva: los enunciados de las reformas en el discurso de la inclusión.	20
Una formación de alta calidad y el mejoramiento de la formación del profesorado en NEE.	28
CAPITULO 2	34
LAS FORMACIONES DISCURSIVAS: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL	34
La inclusión como respuesta a la atención de la diversidad, la participación y la equidad.	35
La formación del profesorado; los maestros como sujetos del saber	46
La formación inicial:	51
El saber del maestro: la pedagogía	54
Prácticas derivadas de la Educación Especial: condiciones externas de posibilidad	55
CONCLUSIONES	59
ANEXOS.....	64
Anexo n° 1 Mapa conceptual propio en base del texto el orden del discurso de Foucault	64
Anexo n° 2 Enunciados del discurso de la integración en las reformas educativas	65
ARCHIVO:.....	68
Anexo N° 3 Tematización de archivo	69
Anexo n° 4 Informes Herramienta Atlas Tli por categorías metodológicas.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	75

*“La idea es eternamente nueva”
Jorge Drexler.*

EL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN COLOMBIA 1994 -2006

Introducción

La presente investigación tiene como fin mostrar qué elementos del discurso de la inclusión han estado presentes en la formación inicial de maestros en Colombia durante el periodo 1994 – 2006; se desarrollará por medio de un análisis crítico, reflexivo, histórico y documental del discurso y su funcionamiento, que permita poner en tensión la noción de la inclusión, su origen histórico, conceptual y describir qué apropiaciones ha tenido.

El discurso de la inclusión ha ganado un lugar primordial en el debate público mundial durante los últimos veinte años y en Colombia ha tenido una fuerte acogida tomándolo como bandera en la lucha por el mejoramiento de las condiciones sociales, con fuerte énfasis en el ámbito escolar, especialmente dirigido a las personas que históricamente han sido segregadas por el sistema educativo. Sin embargo, aún existen tensiones acerca de su conceptualización; algunos teóricos no encuentran unanimidad en su definición. Por el contrario, se hacen evidentes distintos enunciados de acuerdo a los contextos académicos, políticos y sociales, lo que crea confusión en los sistemas educativos de Latinoamérica, entendiendo la inclusión solo asociada o vinculada a la atención a las poblaciones con discapacidad.

Dicho discurso ha estado muy presente en el mundo por medio de organismos internacionales, es así que organizaciones como Unesco, afirman la eliminación de todo tipo de discriminación y la construcción de una sociedad equitativa. América Latina y Colombia no han sido una excepción, estos planteamientos determinan a nivel nacional y local cómo debe funcionar la política educativa en el país.

En ese sentido, el discurso de la *inclusión* se ha convertido en condición para que desde la escuela se les acoja a los sujetos y poblaciones excluidas con el fin de mejorar las condiciones sociales, la calidad de vida y el derecho a la educación, siendo la inclusión un requisito – desde la política- necesario en los programas de formación docente.

La motivación e interés principal por indagar qué elementos del discurso de la inclusión han estado presentes o no en la formación inicial de maestros como un trabajo histórico, parte principalmente del ejercicio propio como maestra desde diferentes experiencias en distintos lugares del país. Gran parte de dicha experiencia ha tenido que ver con la formación a otros docentes en procesos de inclusión, estrategias didácticas y pedagógicas para el trabajo con personas con discapacidad, aplicación y ejecución del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y didácticas flexibles. La mayoría de los programas incluyen mostrar las experiencias educativas significativas de los maestros en torno a los procesos de inclusión en las escuelas.

Desde estas experiencias, se pudo evidenciar y vivir cómo los maestros hacen uso de discursos, aplicando conocimientos de su formación inicial en los procesos de formación de los sujetos, que involucró a personas con discapacidad, principalmente; lo anterior, generó diferentes cuestionamientos como ¿Qué comprensiones se le da a la inclusión en la formación docente?, ¿Cómo opera el discurso de la inclusión desde la política nacional e internacional en torno en la

formación inicial de maestros? Junto a esto, la investigación busca poner en tensión el discurso de la inclusión y su uso y aplicación en la normatividad colombiana, así como su origen histórico y conceptual en el contexto colombiano con el fin cuestionar la formación de dichos discursos que se refuerzan y se legitiman en las políticas.

Ahora bien, desde esta investigación se concibe la idea de que no se ha hecho la historia de la inclusión en la educación; por el contrario, la manera en que se ha abordado ha sido de forma secuencial y lineal, se ha presentado como un eterno continuo. Como etapas que marcan un proceso constante, interminable y progresivo: de la exclusión a la integración, de la integración a la inclusión y de allí a la educación inclusiva como se denomina en la normativa actual. Una historia que se ha encargado de organizar, recortar, distribuir, ordenar y fijar elementos como se constata en la Declaración de Salamanca (1994):

La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión (...) En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. (Pág. 11)

Ainscow resalta que:

La idea de la educación inclusiva va ganando terreno en muchas partes del mundo. El Congreso Mundial de la UNESCO sobre la Educación de Necesidades Educativas

Especiales, celebrado en Salamanca (España) en 1994 dio un nuevo impulso a la educación inclusiva. (Pág. 201)

Siguiendo esta línea, Ángeles Parrilla dice que:

(...) la misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (están excluidos de la misma). Este principio entendemos que tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (la sitúa pues en el centro del debate sobre la educación). (2002 Pág. 12)

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

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

Nota: Parrilla (2002 p. 15). Origen y camino hacia la educación inclusiva.

En este sentido, la investigación se asume histórica, en donde la historia no es vista a partir de continuidades. Por el contrario, toma distancia y busca poner en evidencia otras comprensiones del discurso de la inclusión en la formación inicial de maestros en Colombia a través de rupturas, quiebres y discontinuidades de acontecimientos particulares. El discurso de la integración y la inclusión como momentos históricos particulares en la educación. Concibiendo la historia no como concepto, sino como un instrumento, como campo de análisis metodológico. A partir de condiciones de emergencia, discontinuidad y especificidad del discurso de la inclusión en la formación inicial de maestros en el país desde la política nacional e internacional y autores teóricos del discurso de la inclusión y la formación.

Por lo tanto, se mostrarán distintos momentos que se construyen en condición de posibilidad para el discurso de la inclusión en la formación de maestros en Colombia. En el aspecto político desde la normatividad, *capítulo 1 Las reformas del discurso de la inclusión* y desde las ideas de autores teóricos de la inclusión, la formación de maestros y las disciplinas como la sociología y la educación especial, *capítulo 2. Las formaciones discursivas: la formación del profesorado, la educación inclusiva y la educación especial*

De tal forma, se abordarán tres categorías de análisis conceptuales: 1. *Discurso*: El discurso de la inclusión. *Formación*: 2. la formación inicial de maestros; y la 3. La *Historia* como instrumento de análisis metodológico. Este análisis se realiza a partir de la perspectiva de enfoque arqueológico-genealógico.

El discurso de la inclusión¹:

¹ Acogiendo los planteamientos del texto de Foucault en El Orden del Discurso: entendiendo que la producción del discurso está controlada seleccionada y redistribuida por una serie de procedimientos, externos o procedimientos de exclusión: lo prohibido, la relación entre lo falso y lo verdadero, la separación y el rechazo; procedimientos

En el siguiente apartado se describe cómo se entiende el discurso de la inclusión en la formación inicial de maestros en Colombia, haciendo uso de texto el orden del discurso de Foucault, acogiendo sus planteamientos, realizando una adaptación a las nociones que nos interesan en este documento.

Esta investigación entiende que la producción del discurso de la inclusión en la formación inicial de maestros está seleccionada, controlada y redistribuida por un conjunto de procedimientos, que invitan a pensar en torno a qué hay de peligroso y legítimo en que se proliferen indefinidamente discursos como el de la inclusión.

De esta selección, control y redistribución, existen una serie de procedimientos externos o sistemas de exclusión que afectan el discurso y excluyen determinadas opiniones, expresiones, palabras o enunciados. En estos procedimientos de exclusión se destacan: *lo prohibido, la voluntad de verdad y la separación de la locura*. (Foucault 1970)

De acuerdo a lo anterior, en el procedimiento de lo prohibido se concibe la normatividad nacional e internacional, entendida como derecho de quien habla, es decir, instituciones que emiten tratados, como la Unesco. Organismos encargados de poner en funcionamiento el discurso de la inclusión en la formación inicial de maestros que se llevan a políticas nacionales como la ley general de educación.

Este documento se relaciona con lo que Foucault llama la separación y el rechazo, es decir qué usos y apropiaciones se le dan al discurso de la inclusión en la formación inicial de maestros dentro de las políticas y la normativa. Finalmente, la relación entre lo falso y lo verdadero,

internos, que buscan limitar el discurso, clasificar y controlar entre los que se encuentra *el autor* entendido principio agrupador de los discursos *el comentario* y *las disciplinas* como el principio de control de la producción del discurso; siendo la educación una adecuación social del discurso. Por otro lado están los procedimientos de control que determinan las condiciones del discurso, trastrocamiento, especificidad, discontinuidad y exterioridad.

instituciones, autores o disciplinas que establecen la verdad, lo verdadero del discurso, en este caso el Estado, el Ministerio de Educación, organismos internacionales y teóricos, sujetos del saber.

Otro conjunto de procedimientos son los *procedimientos internos*, los cuales clasifican, ordenan y distribuyen el discurso de la inclusión en la formación inicial de maestros a partir de dos asuntos; el autor y las disciplinas. El primero hace referencia a los sujetos de saber, creadores del discurso que le dan peso de verdad y credibilidad al mismo, autores teóricos del discurso de la inclusión como Both, Gerardo Echeita, Rosa Blanco y Mel Ainscow, como principales autores internacionales. Y pensadores de la formación de maestros en Colombia y Latinoamérica, principalmente Martínez Boom, Unda, Violeta Guyot, Cintia Dunk y Martha Cecilia Herrera.

La selección de estos autores se debe principalmente a dos razones. Por un lado, en el periodo de interés para la investigación (1994-2006) y de la indagación inicial no se encontraron autores latinoamericanos o colombianos teorizando el asunto de la inclusión. Por tal razón se amplía la búsqueda al panorama internacional y son los principales autores que han propuesto teorías y con mayor influencia en la co-creación de documentos internacionales. Uno de los más conocidos, Mel Ainscow planteando el concepto de “Educación Para Todos” junto con Gerardo Echeita como sinónimo de educación inclusiva, y de lo que aquí se denomina discurso de la inclusión. Sin embargo, para la categoría de formación de maestros, si se aborda desde en panorama nacional y Latino Americano.

En cuanto al segundo procedimiento interno, están las disciplinas, entendidas como aquellas prácticas y métodos de control de la producción del discurso y en el que se fijan límites (Foucault, 1970); que junto con el autor dan peso de verdad, legitiman que ese discurso se dé en

la formación inicial de maestros y lo sustentan. En este caso, disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la psiquiatría y la educación especial.

La educación especial, entendida como un punto de emergencia del discurso de la inclusión, se empieza a pensar en otros sujetos que son excluidos, los sujetos con discapacidad que son acogidos en el ámbito educativo bajo el discurso de la integración y posteriormente bajo la inclusión.

Tanto los procedimientos internos como los externos poseen *sistemas de restricciones que tienen reglas y coacciones: rituales del habla, grupos doctrinales y las adecuaciones del discurso* (Foucault 1970). Cada uno de estos se vinculan unos con otros, asegurando la distribución y adecuación del discurso de la inclusión. En los rituales del habla, por ejemplo, el sujeto que habla y cómo habla. En este caso pueden ser las instituciones de la política y los autores que conservan y producen un discurso. También están los grupos doctrinales, los grupos políticos, organizaciones en pro de los derechos humanos, quienes difunden y distribuyen el discurso. Acá entran en juego de manera importante los movimientos sociales por su defensa de los derechos humanos.

Para los *procedimientos de control* me referiré a cuatro apropiaciones que cumplen función de categorías metodológicas, 1. *Trastocamiento*: fuente de los discursos, para lo que se hacen necesarias las siguientes preguntas ¿qué hay de peligroso en el discurso? ¿Qué hay de cómodo en el discurso? ¿Qué hay de legitimado en el discurso de la inclusión? Entran en el juego el autor, la disciplina y la voluntad de verdad 2. *Discontinuidad*: entendiendo el discurso de la inclusión como práctica que se yuxtapone, ¿Cómo el discurso de la inclusión está presente en la política nacional de formación inicial de maestros? 3. *Especificidad* como una práctica que se impone ¿qué se impone en la formación inicial de maestros en la normativa nacional e internacional? Y 4.

Exterioridad: condiciones de posibilidad ¿cuáles con las condiciones de emergencia que dan posibilidad de existencia al discurso de la inclusión?

Todo lo anteriormente explicado acerca de las categorías conceptuales de análisis se puede ver con más claridad en el mapa conceptual del Anexo N°1

Formación inicial de maestros

La formación inicial de maestros es entendida como aquella que certifica estudios como profesional en una licenciatura, sea en una disciplina específica o en educación, que implica un énfasis en el saber y quehacer pedagógico. En palabras de Boom y Unda (1996):

(...) la formación inicial de maestros...: el inicio, el acercamiento, la aproximación, la exploración, pero sobre todo los modos de incitación de los sujetos –maestros en formación- a asumir el campo de la educación y la pedagogía como un campo problemático (p. 30).

Para el panorama nacional, sobre la década de los noventa, en la normatividad se empezó a centrar la mirada en la formación de maestros siguiendo la línea de la Unesco, ante esto Zambrano (2012) expresa lo siguiente:

(...) ha existido en Colombia una relativa preocupación por la formación de los docentes, esta no siempre ha sido el resultado de una política de educación para la transformación de la sociedad. Casi se podría afirmar que lo adoptado en materia de legislación es producto de las tendencias internacionales, las recomendaciones de organismos internacionales, los procesos de transformación en la economía global y los cambios en la política externa. (p. 15)

La ley 115 de 1994, el decreto 709 de 1996, el Plan Decenal de Educación (1996 - 2005) y el documento la Educación encierra un tesoro de la Unesco (1996) se convierten, para la agenda nacional, en elementos claves para la formación inicial de maestros, pues sus nociones se centran en la capacitación y formación docente. Posteriormente en el decreto 1278 del 2002 se destaca el estatuto de profesionalización docente que define que cualquier profesional no licenciado puede ejercer, lo que trajo tensiones en el rol de los maestros.

Sin embargo, se ha evidenciado que cuando los teóricos hablan a cerca de la formación de maestros, se refieren -especialmente- a formación complementaria. Es decir, aquella se da después de un grado profesional inicial para adquirir saberes prácticos en la pedagogía y saberes en las disciplinas. Por ejemplo, diplomados, programas de educación continua, maestrías, especializaciones, posgrados, capacitaciones o cursos.

La historia como instrumento de análisis metodológico

El periodo de esta investigación comprendido de 1994 a 2006 se toma porque se considera que en esos años existieron transformaciones importantes en la normativa. Principalmente con la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), en donde se empieza a reglamentar la atención educativa para las personas con discapacidad bajo el discurso de proceso de integración académica y social en su artículo 46.

Instituciones como Unesco, Unicef o el Banco Mundial fomentaban la investigación, invirtiendo en proyectos de educación, por ejemplo, el proyecto de formación de maestros de Mel Ainscow, proyecto IQUEA. En ese momento, desde las políticas internacionales, se mantenía el discurso de avanzar en la educación, en tener competencias para la vida o formar a maestros para las necesidades particulares de los estudiantes. Con el cambio de milenio se empieza a proponer, en el panorama nacional, la “revolución educativa” como política de estado de Uribe Vélez, la

cual centró su atención en lo que se denominó: *la educación inclusiva en el marco de la revolución educativa en Colombia*. Dicha política se focalizó en la calidad de la educación, en la cobertura y en la aplicación del índice de inclusión como herramienta para identificar prácticas incluyentes.

La delimitación del tiempo como punto de partida (1994-2006): el tiempo en el que se centra la investigación es considerado por distintas razones. Una de ellas son avances desde la normatividad nacional e internacional en la década de los noventa, normas como la Ley general de educación (1994) donde se abarca desde la política oficial, la integración, y establece la cualificación de los docentes, el decreto 709 de 1996 donde se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional, en el mismo año inicia el Plan Decenal de Educación (PND 1996-2005) y en el 2002 se establece el Estatuto de Profesionalización Docente.

En el panorama internacional, liderado por la Unesco van tomando fuerza los términos, necesidades educativas, “integración”, “eliminación de barreras”, “inclusión”, “educación inclusiva” y “educación para todos”. También se desarrollan políticas de formación de docentes en América Latina y el Caribe promulgándolas en sus documentos, y para año 2006 se establecen los derechos de las personas en condición de discapacidad a través de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad con un énfasis en la educación inclusiva para dicha población.

El asunto del archivo; tratamiento del archivo

Después de determinar el tiempo de la investigación, el archivo se divide en cinco categorías donde se revisaron 32 documentos. La división documental se realizó de la siguiente manera:

1. Documentos del discurso de la inclusión a nivel internacional Unesco: como Declaración de Salamanca 1994, Foro mundial de educación Dakar 2000, el índice de inclusión 2000, 2003 Educación para todos América Latina y el Caribe entre otros.
2. Documentos de política educativa nacional del discurso de la inclusión: Ley 115 ley general de educación, el Plan Decenal de Educación (PND 1996), lineamientos generales para la atención educativa (2002), ley 631 de 1997.
3. Documentos de política educativa nacional en la formación inicial de maestros: este archivo involucra principalmente normatividad colombiana en torno a la profesionalización y la formación docente como la ley general de educación 115 de 1994, el decreto 709 por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional de 1996
4. Documentos de autores internacionales que han abordado el discurso de la inclusión en el tiempo establecido de esta investigación como Mel Ainscow, Booht, Gerardo Echeita, Rosa Blanco, Ángeles Parrilla y Niklas Luhmann
5. Autores teóricos en la formación inicial de maestros: Martínez Boom, Dunk Cyntia, Rosa Blanco, Unesco-UPN, Mel Ainscow, Martha Cecilia Herrera, Violeta Guyot, entre otros.

Posterior a la organización de archivo de documentos seleccionados, se realizó el proceso de tematización en cuatro categorías conceptuales-metodológicas que permitieron ser un primer filtro para el tratamiento de archivo y organización del mismo dividido en:

- *Trastrocamiento*: fuentes de los discursos. Instituciones que dan peso de verdad a los discursos en el caso particular, la Unesco o el Ministerio de Educación Nacional.
- *Especificidad*: Práctica que se impone desde las disciplinas, esta noción metodológica permite mostrar la presencia de las disciplinas, las cuales pueden tener una doble función tanto especificidad, como condiciones de exterioridad.
- *Exterioridad*: condiciones de emergencia / condiciones externas de posibilidad de los discursos
- *Discontinuidad*: usos y apropiaciones de los discursos. Usos de los discursos de la inclusión en la formación de maestros en el país.

Lo anterior permite tener claridad en las nociones o conceptos metodológicos, el lugar de la historia y el objeto de estudio. En esta tesis de investigación, se hizo uso de la herramienta **Atlas.Tli9**. Esta herramienta permite amplias posibilidades para la organización y categorización del archivo e información cualitativa. Con la herramienta se tematizaron 31 documentos y se obtuvieron más de 500 citas delimitadas y tratadas por cuatro códigos que son las categorías metodológicas ya mencionadas.

CAPÍTULO 1

LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN

El presente apartado mostrará las reformas educativas que dan peso de verdad, las condiciones de posibilidad y condiciones de emergencia, usos y apropiaciones del discurso de la inclusión en la formación inicial de maestros en Colombia.

En un primer momento, se mostrará el uso de discurso de la inclusión y sus enunciados, las distintas categorizaciones, apropiaciones y conceptualizaciones como recorrido histórico dentro de la normativa. En un segundo momento se mostrarán cómo se define la formación inicial de maestros y si existe una definición en la que se articule con el enunciado de la inclusión desde las cuatro categorías metodológicas abordadas en esta investigación: trastocamiento, exterioridad, especificidad y discontinuidad. En ese sentido, se partirá del panorama internacional² como marco de referencia para la creación de reformas a nivel nacional.

Superar las desigualdades: la exclusión

Con el fin de superar las desigualdades, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco, establece estrategias de desarrollo para lo que se venía gestando en Latinoamérica en los años 80's conocido como "la década perdida", bien lo expresa Martínez Boom:

² Se entiende como panorama internacional, documentos de la Unesco abordados en la presente investigación como parte del archivo, ya que son directriz y base para que los países que se acogen a esta institución desarrollen políticas a nivel nacional.

La década de los años ochenta significó para la mayoría de los países en Latinoamérica una experiencia singularmente catastrófica; en realidad constituyó el periodo más traumático de la historia contemporánea de estos países, poniendo en manifiesto el mayor número de los signos de agotamiento del modelo de organización social, económica, política con el que se venía operando en los años cincuenta. (pág. 173).

En este sentido, los organismos internacionales se expresan en informes diagnósticos en torno a fracaso de las políticas y ponen en manifiesto las estrategias que venían operando en la región (Martínez 2004). Un claro ejemplo de ello se establece en:

(...) el informe de la Unesco y la Organización Regional para América Latina y el Caribe OREALC de 1995 se reconoce que «a pesar de la transformación económica que se registra en la región en la segunda mitad del siglo, durante los años ochenta la pobreza aumentó de un 35 al 43 por ciento de la población latinoamericana». Y no solo eso: en el inicio de los años noventa se hace más notorio que «el incremento de la lacra social alcanza a personas que no habían sido pobres, “los nuevos pobres”» (Martínez 2004. p 174)

En línea de atender el aumento de la pobreza, la violencia y la exclusión social, en América Latina y Colombia se emprenden en la década de los noventa políticas, reformas y lineamientos dirigidos a distintos grupos poblacionales, mujeres, personas migrantes, nómadas, personas en extrema pobreza, comunidades étnicas, minorías lingüísticas, personas con discapacidad entre otras. Como parte de su estrategia, las distintas reformas encuentran en el discurso de la inclusión un punto clave para superar la exclusión siendo la formación de maestros la piedra angular que logre concretar en acciones; la educación se vuelve un campo propicio para buscar la integración o inclusión de estos grupos poblacionales.

Como bien se expresa en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe, PRELAC:

Los docentes son el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos; sin embargo, la región carece de políticas integrales que articulen la formación inicial y en servicio; los requisitos de ingreso, permanencia y desarrollo en la carrera docente con su desempeño, la responsabilidad por resultados y sus remuneraciones. Los esfuerzos de las reformas educativas han tendido a considerar al docente como un ejecutor de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento, lo que, evidentemente, también ha limitado las posibilidades de que las políticas educacionales se conviertan en prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas y las aulas. (2002. Pág. 36)

En ese sentido, en América Latina la tendencia política entre 1994 al 2006 apunta a un grupo poblacional particular: los sujetos con discapacidad; brindando atención en acciones y políticas afirmativas que permitan su inclusión en la sociedad desde la escuela y la educación. En Colombia, podría decirse que el panorama empieza por la constitución política del 1991 en su Artículo 47. “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requiera” y posteriormente, por la ley general de educación con el título II, Modalidades de atención educativa a poblaciones y en su capítulo I: Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales la cual abordaremos más adelante.

Educación integradora, necesidades educativas especiales, Educación para todos (EPT) y educación inclusiva: los enunciados de las reformas en el discurso de la inclusión.

¿Qué se ha dicho de los discursos y de los enunciados de la inclusión desde las reformas dentro del periodo comprendido entre 1994 al 2006, qué papel juega la formación inicial de maestros dentro de esta?

Podemos afirmar que durante el periodo comprendido de 1994 al 2000 predominó el discurso de la integración. Dicho enunciado provocó otros; nuevos enunciados que salen a flote al ser tratados por las categorías metodológicas de la investigación que emergen de la masa documental.

En ese sentido, el discurso de la integración involucró escuelas integradoras, necesidades educativas especiales, orientación integradora, ciudades integradoras, políticas integradoras, el enfoque holístico de la integración, la calidad educativa y medición de la calidad y la enseñanza.

Por ejemplo, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales señala que:

La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno

educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades (1994. Pág. 11)

En esa misma línea el documento expone que:

En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización (Salamanca 1994. Pág. 6)

Mientras tanto, la Ley general de educación de 1994 establece en su título III capítulo 1 y Artículo 46:

Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (1994. Pág. 12)

Para el año 1996 el Plan Decenal de Educación de Colombia de 1996 a 2005 se focalizó, en su cuarta estrategia, en la promoción de la equidad en el sistema educativo a través del programa de atención a poblaciones especiales diciendo:

Dadas las condiciones desiguales en que las diferentes poblaciones abordan sus posibilidades educativas, el Ministerio de Educación Nacional, consultando las

representaciones de dichas comunidades o pueblos, elaborará programas especiales de apoyo educativo e integración social y cultural sin detrimento de su autonomía, idiosincrasia, lengua o proyecto pedagógico. Los diferentes proyectos buscarán la integración antes que la segregación facilitando el desarrollo de acciones específicas de apoyo educativo.

Para 1997 la Ley 361, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, establece la necesidad de configurar un Comité Consultivo Nacional de Personas con Limitación y se insta al Estado a proveer y garantizar el acceso a la educación de estos colectivos en los niveles de educación básica, media técnica y profesional, atendiendo a sus necesidades y decreta en su artículo 3 que:

El Estado Colombiano inspira esta ley para la normalización social plena y la total integración de las personas con limitación y otras disposiciones legales que se expidan sobre la materia en la Declaración de los Derechos Humanos proclamada por las Naciones Unidas en el año 1948, en la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental aprobada por la ONU el 20 de diciembre de 1971, en la Declaración de los Derechos de las Personas con Limitación, aprobada por la Resolución 3447 de la misma organización, del 9 de diciembre de 1975, en el Convenio 159 de la OIT, en la Declaración de Sund Berg de Torremolinos, Unesco 1981, en la Declaración de las Naciones Unidas concerniente a las personas con limitación de 1983 y en la recomendación 168 de la OIT de 1983.

Y en su artículo 11 señala:

El Gobierno Nacional promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con

entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional.

Por otro lado, en 1997 a nivel distrital se promueven los Lineamientos Generales Para La Atención a Población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del distrito, haciendo énfasis en múltiples conceptualizaciones de la integración, entre ellas rescatamos cuatro enunciados:

“Inserción” e “Integración” tienen significados diferentes. Inserción se refiere al hecho de poner a los niños “especiales” en comunidad con los demás. “Integración” implica no sólo presencia en el grupo, sino adquisición de los instrumentos necesarios de comunicación. (Como se citó en texto 1997 Pág. 19)

Cuando se habla de alumnos con “Necesidades Educativas Especiales” se hace referencia y énfasis en las dificultades vividas por estos/as, dentro del contexto de su interacción con la institución escolar. Son alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje más notables que las de otros/as de su edad o que tienen alguna discapacidad que les dificulta utilizar los recursos escolares comúnmente disponibles. (Pág. 20)

Necesidades Educativas Especiales Permanentes. Todo alumno(a) tiene necesidades educativas. Determinados alumnos o alumnos para progresar requieren de medios poco frecuentes o distintos a los de sus compañeros(as) de aula; las necesidades educativas de estos alumnos se denominan como “especiales” porque no son comunes al resto de sus compañeros. (Pág. 20)

Necesidades Educativas Especiales Transitorias. Si el tipo de ayudas y medios que el alumno o alumna requieren para su desempeño en el marco escolar y para el logro de las capacidades ligadas a sus objetivos educativos no está en relación con una discapacidad permanente, ni la limitación se presenta como constante en la vida escolar, se habla de Necesidades Educativas Especiales Transitorias. (Pág. 20)

Para el 2000, el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, señala en su apartado atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE): convertir en realidad la educación integradora, que el concepto de “educación integradora” ha surgido en respuesta al creciente consenso sobre el hecho de que todos los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad (Dakar 2000. Pág.18).

Se podría decir entonces, que el discurso de la inclusión reposa sobre algo “ya dicho”, -la integración- un discurso sin cuerpo, un hueco de sus propios trazos (Foucault 1970). Por lo anterior, se hace evidente que *la inclusión* no es una consecuencia de la integración, sino, es un momento histórico particular. Particular que posee quiebres y rupturas. Particular al ser pensado y puesto en función distinta, histórica. Pues, si bien desde el inicio de los años 90’s se tendía a poner en funcionamiento el enunciado de Educación Para Todos, ETP, los discursos en educación se centraron en la integración, como bien se ha señalado en el presente documento. Las necesidades educativas especiales y la educación especial han sido el factor central desde el cual se ha venido abordando en América Latina el discurso de la integración y posterior a ello el cambio de enunciación.

Para los años 2000 en adelante hay un cambio en los discursos. Entendiendo dicho cambio como un nuevo concepto, nuevas ideas, nuevos enunciados, nuevos usos y apropiaciones en el

ámbito normativo de la educación, que impregnan con fuerza las reformas: Educación Para Todos (ETP) y educación inclusiva.

En consecuencia, se hace énfasis en el enfoque de derechos con enunciados como políticas de Educación Para Todos, políticas educativas de inclusión, acceso al servicio educativo, derecho a la educación, la no discriminación, no exclusión, apoyos personalizados, ajustes e igualdad de condiciones en la educación, calidad, diversidad y equidad.

Se destacan entonces, las siguientes nociones, usos y apropiaciones del discurso que evidencian un cambio. Bien lo señala el Foro Mundial sobre Educación Dakar 2000:

La preocupación por la capacidad integradora ha evolucionado desde una lucha en nombre de los niños “que tienen necesidades especiales” a otra que pone en tela de juicio todas las políticas y prácticas que propician la exclusión en la educación por lo que respecta a los programas de estudios, la cultura y los centros locales de aprendizaje. En lugar de centrarse en preparar a los niños a adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños. Se reconoce asimismo que los avances en términos de acceso no siempre han traído aparejada una mejor calidad. (pág. 18)

Por otro lado, el documento de EPT de América Latina y el Caribe señala que:

La Educación Para Todos propugna la responsabilidad compartida por la educación y que ésta deje de ser de dominio exclusivo de los gobiernos para ser interiorizada por el conjunto de la sociedad. Se evidencia en el presente análisis que existe una conciencia social generalizada sobre el valor indiscutible de la educación y la importancia de la

participación social en ella; por otra parte, los gobiernos de los países de la región muestran, en líneas generales, una disposición a la apertura que permite que sectores no gubernamentales tomen parte en la elaboración o aplicación de las políticas educativas. (2003. Pág. 62)

En ese mismo orden expresa que:

El PRELAC (Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe) constituye un proyecto estratégico orientado a fortalecer y complementar el Marco de Acción de Educación para Todos, que tiene como finalidad “promover cambios en las políticas educativas, a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes, para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida”. (2003. Pág. 13).

En cuanto al acceso al servicio educativo, el documento de Dakar enfatiza que:

La Declaración de Jomtien se afirmaba claramente que el logro de la educación para todos comprendía el doble objetivo de alcanzar el acceso universal y la equidad haciendo hincapié en altos niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje. A comienzos de los años 1990 se concedió más bien prioridad a objetivos cuantitativos, como el aumento del número de alumnos matriculados en la escuela. A mediados del decenio, empero, los dirigentes políticos y educacionales cobraron conciencia de que un mejor acceso que no traiga aparejada la calidad de la instrucción es una victoria vacua. (2000. Pág. 16)

Por otro lado, la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad hace claridades en dos definiciones relevantes destacando que:

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Estas definiciones van a ser relevantes en distintos aspectos que componen lo que se define en la actualidad como *educación inclusiva*. El *Diseño Universal para el Aprendizaje* DUA y los *ajustes razonables* se convierten en unas de las características claves para la formación de estudiantes con discapacidades y su atención en los establecimientos educativos, además de la formación de algunos maestros que tienen interés por este tema. Lo anterior parte de la noción de *barreras para el aprendizaje* propuesta por Mel Ainscow de la cual abordaremos con más amplitud en el capítulo dos.

Ahora bien, la formación de maestros no queda por fuera, se evidencia que “los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras” (Salamanca 1994. Pág. 10). Siguiendo esta línea, se destacan dos asuntos particulares, 1) La calidad de la educación y 2) la atención educativa de las necesidades especiales.

Una formación de alta calidad y el mejoramiento de la formación del profesorado en NEE.

La calidad educativa fue y es uno de los objetivos más preponderantes en los documentos internacionales y en el panorama político nacional. De 1994 al 2006 no solo se enunció, sino se buscó evaluar para obtener los mejores resultados y se promulgó el mejoramiento de la formación del profesorado y la capacitación en Necesidades Educativas Especiales dirigido a poblaciones con discapacidad basados en índices de calidad. Aquí mencionaremos algunos aspectos relevantes.

“La formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación” (Pág. 1) Así se lo establece el decreto 0709 de 1996 en su artículo II, además del énfasis en la calidad, se preestablece el rol del docente como *profesional de la educación*.

En relación con lo anterior, en la Ley General de Educación destaca en su artículo cuarto:

Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (1994. Pág. 1)

Al promulgar la cualificación de educadores la misma Ley del 94 propone que tipo de maestros debe formarse para promover la calidad de la educación siendo una responsabilidad de los educadores ofrecer tal servicio enfatizando en sus propósitos que:

La formación de educadores tendrá como fines generales:

a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (1994. Pág. 23)

Por su parte el objetivo nacional del Plan Decenal de Educación PDE resalta que:

La calidad, el tipo y la pertinencia de la educación no se pueden desligar del proyecto de nación que se proponga un país determinado. La educación por sí misma no produce el cambio, pero ningún cambio social es posible sin la educación. (1996. Pág. 3)

Así mismo, el documento La educación encierra un tesoro rescata que algunas características que la formación docente, sin perder la mirada de la calidad, diciendo:

Aunque en lo fundamental la profesión docente es una actividad solitaria en la medida en que cada educador debe hacer frente a sus propias responsabilidades y deberes profesionales, es indispensable el trabajo en equipo, particularmente en los ciclos secundarios, a fin de mejorar la calidad de la educación y de adaptarla mejor a las características particulares de las clases o de los grupos de alumnos.

La necesidad y preocupación de hacer posible una educación de calidad provoca la medición y evaluación de dicho propósito. Así lo hace explícito la Unesco, en el Foro de Educación para todos de Dakar para evaluar los logros de aprendizaje:

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se recalcaba no sólo la necesidad de ampliar el acceso a la educación sino también la importancia de velar por que la educación brindada a niños y adultos fuera de alta calidad. Desde luego, promover la calidad supone contar con algún modo de medirla. Por consiguiente, en el último decenio fue creciendo la conciencia de la función que puede desempeñar la evaluación en el mejoramiento de la calidad de la educación básica.

En el panorama Latinoamericano el PRELAC y en el informe regional de Educación Para Todos, la calidad y su evaluación se establecen como focos estratégicos:

A partir de los últimos años de la década de los años 80, comienzan a gestarse en la región los primeros intentos de creación de sistemas de evaluación de la calidad educativa, los cuales tienen como objetivo la medición del logro académico de sus alumnos en diversas disciplinas y de un conjunto de factores que inciden sobre dichos logros. Pero es durante la década de los años 90 donde se constituyen formalmente, insertos institucionalmente y acompañando a las políticas educativas nacionales. (2003. Pág. 44)

En cuanto a la formación y cualificación de maestros dice que:

Un factor clave dentro de los procesos educativos de calidad lo constituye el personal docente. Ellos son actores insustituibles en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y

tecnológicos, en la formación de valores para los educandos y en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida. En este sentido, la formación de estos docentes juega un rol importante en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos. Para poder evaluar cuál es la formación académica de los docentes es deseable entonces contar con información que dé cuenta de cuál es el nivel educativo alcanzado por éstos. (2003. Pág. 52)

El maestro se convierte en el protagonista de los procesos educativos. No solo es el responsable de la calidad del servicio educativo, sino que es el “factor clave dentro de los procesos educativos de calidad” como bien lo señala el Informe Regional de EPT de América Latina y el Caribe argumentando que:

Ellos son actores insustituibles en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la formación de valores para los educandos y en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida. En este sentido, la formación de estos docentes juega un rol importante en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos.

Por otro lado, en Declaración de los Derechos de las personas con Discapacidad se enuncia que “Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad” (2006 Pág. 20)

Y sosteniendo este argumento, en 1994 la Declaración de Salamanca expresaba:

Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. (1994. Pág. 27)

Con lo anterior, la pregunta inmediata es ¿en qué aspectos deben formarse los docentes? La misma declaración enfatiza que la formación debe estar en términos de capacitación, por lo tanto,

Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, este es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. (Declaración de Salamanca 1994. Pág. 27)

Posteriormente para los años 2000 se evidencia que: Se debe capacitar a los docentes en pedagogías que tengan en cuenta las diversas necesidades de aprendizaje mediante múltiples estrategias pedagógicas, programas de estudios flexibles y evaluaciones continuas (Dakar 2000. Pág. 19)

En esa misma línea, a nivel nacional se promulga qué campos de conocimiento debe cumplir la formación de maestros, dejando claro el rol y tipos de conocimiento que debe tener el maestro en formación;

Todos los programas de formación de educadores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos:

1. Formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y

acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.

2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación

3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.

4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia. (Decreto 0709. 1996. Pág. 2-3)

Ahora, si bien se han podido ver los distintos tratamientos que se le dan a los procedimientos externos del discurso de la inclusión en la formación de docentes en Colombia, cabe resaltar las condiciones de emergencia que son parte de un engranaje entre la especificidad, el trastrocamiento, la discontinuidad, sus usos y apropiaciones y cómo se legitima en instituciones como la Unesco.

Así pues, se destacan los autores y las disciplinas, que dan peso de verdad al discurso; la educación especial será una de las condiciones de las que emerge. Bien se expresa que:

La capacitación de profesores especializados se deberá reexaminar con miras a permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales. Su núcleo común deberá ser un método general que

abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad. (Salamanca 1994. Pág. 27-28)

CAPITULO 2

LAS FORMACIONES DISCURSIVAS: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La agrupación de discursos, “enunciados dispersos y heterogéneos coexisten sin obedecer a un encadenamiento único y lineal” (Zuluaga O, 1999. Pág. 31).

Las relaciones con otros enunciados. Relaciones de unos enunciados con otros (incluso si se escapan de la conciencia del autor, incluso si se trata de enunciados que no tienen el mismo autor; incluso si los autores no se conocen entre sí); relaciones entre grupos de enunciados así establecidos (incluso si esos grupos no conciernen a los mismos dominios, ni a dominios vecinos; incluso si no son el lugar de cambios asignables); relaciones entre enunciados o grupos de enunciados y acontecimientos de un orden completamente distinto (técnico, económico, social, político) (Foucault, 1970 (2010). Pág. 43)

El presente capítulo describirá los conjuntos de enunciados, agrupaciones de relaciones que están repartidos, distribuidos y caracterizados (Foucault 1970) y salen a flote desde las condiciones externas de posibilidad, las discontinuidades y desde las prácticas del discurso que se imponen en las disciplinas. Comenzando con las perspectivas teóricas de la inclusión, de la formación de maestros en Colombia y América Latina y de las disciplinas, por ejemplo, la educación especial. Permitiendo dar cuenta de las formas unitarias del discurso y un estatuto distinto a sus postulados desde perspectivas críticas, así como un análisis más amplio de las ideas en torno a *la inclusión/exclusión, la atención de la diversidad y la formación del profesorado*.

La inclusión como respuesta a la atención de la diversidad, la participación y la equidad.

Con el fin de dar atención a la diversidad, la inclusión y la educación inclusiva son la pieza clave para pensar en la reestructuración de las escuelas y de los sistemas educativos, para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, brindar mayor participación y eliminar las barreras para el aprendizaje. Lo anterior, implica pensar en la formación del profesorado como protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje que le permita formarse en y para la diversidad dejando atrás los postulados de la integración y concebir de manera distinta las nociones de inclusión/exclusión. (Ainscow 2000).

Si bien hemos podido evidenciar la insistencia de los discursos internacionales, los enunciados centrales en torno a la inclusión, la equidad y la calidad educativa, que terminan en políticas nacionales resaltan, los postulados de los sujetos del saber –el autor, en términos de Foucault– que ponen en juego las distintas nociones que se acentúan en el ámbito educativo, como instrumento de cambio y transformación para vencer la exclusión social. (Blanco. 2006). “Así, la inclusión ha comenzado a considerarse como una dimensión de calidad o elemento indicativo del buen desempeño de las escuelas” (Dunk C, Murillo F, s.f.).

Como primera instancia, se considera valioso resaltar las definiciones que dan los teóricos y expertos a la *inclusión* y por otro lado la relación entre *inclusión/exclusión* como agrupaciones discursivas.

Así mismo, destacar a Mel Ainscow como uno de los principales exponentes del término, desarrollando su investigación, conceptualización y estudio que ha influenciado con firmeza en

América Latina por sus aportes en los ámbitos académicos, políticos –principalmente- y prácticos y, que de una u otra manera, ha influido los discursos de otros autores que aquí se exponen.

La inclusión

La inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora. Pretende la revisión de “las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños. Acepta como un axioma la observación de Tom Skrtic (1991) de que las necesidades educativas especiales son un artificio del currículo tradicional. (Ainscow M. 1996 Pág. 9)

Y propone que,

El enfoque de inclusión que estoy sugiriendo supone un "proceso de aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de la exclusión de los mismos" (Both y Ainscow 1998). De este modo, las ideas de inclusión y exclusión se unen, pues el proceso de aumento de participación de los alumnos lleva consigo la reducción de presiones a favor de la exclusión. Esta relación nos anima también a observar diversas constelaciones de presiones que se ejercen sobre distintos grupos de alumnos y sobre los mismos alumnos de distintos frentes. (Pág. 27)

Por su parte otros autores la definen así:

[...] no existe una definición unívoca y compartida de educación inclusiva y en nuestra opinión se trata de un «constructo» que cumple, más bien, un papel de «aglutinador» de

muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión. (Echeita; Sandoval 2002. Pág.37)

Niklas Luhmann señala en términos de comunicación social que “Inclusión (y análogamente exclusión) puede referirse solo al modo y la manera de *indicar* en el contexto comunicativo a los seres humanos, o sea, de tenerlos por relevantes” Y añade que «Inclusión» indica, entonces, la cara interna de una forma, cuya cara externa es la «exclusión». Por consiguiente, sólo es pertinente hablar de inclusión si hay exclusión (1998, Pág. 3).

Así lo expresan Gerardo Echeita y Martha Sandoval:

Su definición [la de inclusión] nos hace prestar atención al hecho, en primer lugar, de que la inclusión o la exclusión no son «estados» o situaciones definitivas, sino un *proceso* en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno sólo se puede producir por la reducción significativa del otro. En segundo lugar, eso nos hace situarnos ante la perspectiva de que estamos frente a *escuelas en movimiento* (Ainscow, 1999) que tienen ante sí «un viaje» hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad que, en cierta medida, nunca termina. (Echeita; Sandoval, 2002 Pág. 37)

En consecuencia, se hace evidente la relación entre dos aspectos que están en constante tensión y poseen una amplia gama de variantes de acuerdo con los distintos ámbitos en los que se

aborden. Además, de asignarle mayor peso a una o a otra, la inclusión/exclusión puede traer más que la reducción o aumento de las mismas.

Por otro lado, la propuesta que Both y Aisncow hacen desde el índice de inclusión aclara, que el término *inclusión* no es sinónimo de integración de estudiantes con discapacidad; así es como en América Latina se ha entendido. Estos autores hacen uso de la expresión *barreras para el aprendizaje y la participación* en lugar de necesidades educativas especiales (2000.)

Destacando que: La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (Aisncow; Both. 2000. Pág. 5) Tal eliminación de barreras se circunscribe a tres dimensiones (o propuestas) que establecen los autores en el proyecto apoyado por la Unesco. Es entonces que las *culturas inclusivas*, las *políticas inclusivas* y las *prácticas inclusivas* aparecen en los discursos educativos, enmarcados en la formación discursiva de la inclusión.

Y reafirman la idea de que la “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”. Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. (Aisncow; Both, 2000. Pág. 18)

Consecuentemente no podemos dejar de resaltar este nuevo enunciado que nace de los postulados abordados en el periodo de la presente investigación: *las barreras para el aprendizaje y la participación*. Considerando, que tal noción hace parte de la agrupación discursiva de la inclusión ya que implicaría la identificación y reducción de dichas barreras. Los autores la definen como:

El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.

Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Ainscow; Both, 2000 Pág. 19)

Rescataremos ahora los postulados que dan un estatuto distinto a la inclusión como definición y acontecimiento.

Blanco destaca:

Un nuevo término que encontramos en la literatura reciente es el de “inclusión”. Como suele ocurrir frecuentemente cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto es lo que está sucediendo con el término de inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas. (1996. Pág. 9)

En este sentido Blanco (1996) reafirma que, “El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los

niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. (Pág. 9-10)

En muchos países existe cierta confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales (2000 pág. 5)

En este sentido, se abre un cuestionamiento en torno a la integración, si es lo opuesto a la inclusión, ¿qué es la integración y cuáles son sus principios? La misma autora hace claridades al respecto

La integración es consecuencia del principio normalizador, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población (Blanco, 1996 Pág. 5)

Y enfatiza en que:

(...) la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal

forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños “etiquetados como de integración”. (Blanco 1996 Pág. 9)

En esa misma línea, para los años 2000 se venían gestando y reafirmando ideas en torno a la integración y las escuelas inclusivas, por su parte Gerardo Echeita se enfoca:

En el progreso hacia estos planteamientos el concepto de integración (social, laboral, escolar...) ha sido clave en el último cuarto de siglo, pero también se ha puesto de manifiesto que, con frecuencia, ha sido llevado a la práctica de manera restrictiva, entendiéndose que las personas (en este caso con discapacidad) debían luchar, casi de modo individual, por conseguir integrarse en la sociedad tal y como es (...)

Y destaca,

Llevado al ámbito particular de la integración escolar, la propuesta no puede ser, entonces, la de «integrar» a algunos alumnos que antes estaban en «centros específicos», en «centros ordinarios», en los que con suma frecuencia se producen escasos o —a veces— nulos cambios respecto a su proyecto educativo, su organización y funcionamiento y sus prácticas de enseñanza (Ainscow, 2001) (Echeita; Sandoval, 2006 Pág. 35).

Por su parte, Ángeles Parrilla debate la inclusión y su origen, así lo expresa en su artículo Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva:

La inclusión supone una nueva ética, un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde las reformas integradoras. Desde el derecho específico que se defendía en el Principio de Normalización, se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de los Derechos Humanos como referente desde el qué pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas. La inclusión se plantea pues

como un derecho humano. De este modo lo que empezó siendo un movimiento circunscrito a los «derechos de las personas discapacitadas» y suscrito por poco más de una docena de países occidentales, ha ido ampliando y revisando su alcance a través de la vinculación de la integración a nociones de justicia y equidad social. (2002 Pág. 19)

Se hace claro entonces el lugar en el que acontece el enunciado y su irrupción histórica, como señala Foucault. Mostrando la discontinuidad, el discurso de la inclusión estaría enlazado con enunciados -como el de la exclusión, como su dualidad o contraparte-, no de manera causal ni lineal sino por el contrario como una red que entreteje otro tipo de relaciones. Se podría decir de manera muy general que los enunciados de diferencia y diversidad, participación y equidad, constituyen las formaciones discursivas de la inclusión y muestran la relación de unos discursos con otros ya establecidos, por eso la dispersión de estos en otras disciplinas, la psicología, la política, la sociología y la educación especial.

Por otro lado, encontramos las nociones de atención a diversidad, diferencia y exclusión.

Rosa Blanco dice

La atención educativa a la diversidad está condicionada asimismo por la concepción que se tenga sobre las dificultades de aprendizaje. Como señala Ainscow (1998), existe una tendencia muy arraigada a percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal manera que aquellos alumnos que no se ajustan a los criterios establecidos como normales o estándares, son considerados diferentes, con dificultades o anomalías, y en consecuencia han de ser objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente son excluidos del sistema. (1999. Pág. 10)

Por tal razón, se enfatiza la atención de la diversidad, como eje estructural de los discursos de la inclusión y entra a los discursos de la formación del profesorado. Como bien lo expresa Ainscow, en sus primeros proyectos apoyados por la Unesco y realizados en conjunto con el

Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), en los que propone la elaboración, evaluación y divulgación de un índice que pueda utilizarse para revisar y mejorar las prácticas al uso con respecto a la inclusión de las escuelas (Ainscow 1996) y señala:

El index of Inclusive shcooling parte de la base de una buena práctica [de los maestros] que se lleve a cabo en una escuela para estimular formas de trabajar que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusiones y apoyar los esfuerzos de la escuela para ampliar su capacidad de responder a la diversidad (1996. Pág. 201)

Y continúa argumentando,

Este proyecto se inició en 1988, con la finalidad de producir y divulgar un paquete de materiales que pudiera utilizarse en contextos de formación inicial y permanente, para ayudar a los docentes a responder positivamente a los niños que experimentaran dificultades de aprendizaje, incluyendo a los que tuvieran discapacidades. Un equipo probó y evaluó los materiales piloto sobre el terreno en 8 países (Ainscow, 1994).

Posteriormente, el proyecto se extendió por todo el mundo, con iniciativas de trabajo en más de cincuenta países. Aparte de la creación de los materiales del proyecto, toda le experiencia ha servido para poner de manifiesto el mejor modo de conceptuar las tareas de preparar y ayudar a los maestros a responder a la diversidad de los alumnos. Esta conceptuación representa un importante desafío al *statu quo* de muchos países, incluyendo el mío [Reino Unido]. (Ainscow, 1996. Pág. 111)

La educación inclusiva implicaría, entonces, un enfoque diferente en la heterogeneidad, “es sinónimo de diversidad, y no un movimiento homogéneo o una simple escuela de pensamiento”. (Echeita 2004 Pág. 53)

La atención a la diversidad es una [sería] responsabilidad de la educación común [y de los maestros] porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se han obviado, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos (Blanco 1999. Pág. 10)

La atención a la diversidad implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que segregan o excluyen a los alumnos. En este sentido, los procesos de descentralización curricular y de gestión educativa que han emprendido muchos países facilitan que las escuelas puedan elaborar proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y de su realidad. (Blanco 1999 Pág. 15)

Con lo anterior, se reafirma que asuntos como el currículo y la metodología estarían siendo responsabilidad de los maestros y por ende la formación de docentes no le es ajena. Por el contrario, desde estas perspectivas se piensa en qué se debe formar al docente, en:

Responder a la diversidad y personalizar las experiencias comunes de aprendizaje requiere un docente capaz de: diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y

no en comparación con otros; que valore el esfuerzo y no sólo los resultados; que valore el error como punto de partida para el aprendizaje; que se atreva a probar nuevas estrategias; que esté dispuesto a aprender de sus alumnos; que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo; que conozca y aproveche las potencialidades de los alumnos; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros, sobre todo con los especialistas. (Blanco 1996 Pág. 20)

Y se recalca que

La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, por lo que no debe entenderse como una alternativa a la educación actual de los alumnos con necesidades educativas especiales sino como una política de atención a la diversidad, en la que estos alumnos son un elemento importante (Blanco; Delpiano, 2005 Pág. 17)

Como se ha podido observar, en la inclusión se fueron hilando apropiaciones y relaciones discursivas que han centrado el foco en enunciados que se han condensado en las reformas y normatividad, cooptando los postulados de los académicos. Más allá de la discapacidad, el discurso de la inclusión en la formación de maestros estuvo de 1994 al 2006 concentrada en la formación permanente de los y las maestras, para la atención a la diversidad del estudiante, la igualdad y equidad de oportunidades. Basado lo anterior en el enfoque de derechos que imperó sobre los años 2000 en adelante, la calidad educativa y cuestionar la dualidad inclusión/exclusión como parte del propio análisis crítico de los autores.

Bien lo expresa Rosa Blanco, la educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria (2006 Pág. 6)

Por ello, no es de extrañar que los Planes de Desarrollo Educativo introduzcan nuevas concepciones de igualdad (como oportunidad) y de equidad (como condiciones de acceso) que les den un matiz social; de ahí que al discurso de la calidad se le incorpore un anexo: el de la equidad (Martínez Boom, 2004, Pág. 33)

La formación del profesorado; los maestros como sujetos del saber

De acuerdo con lo anterior, tales postulados concibieron la formación de maestros solo en términos de dar atención a los alumnos y estudiantes, sus necesidades, la calidad de la educación y dejando de lado el carácter de sujetos del saber, como pensadores de la educación y la pedagogía. Además de no concentrarse en la formación inicial de maestros sino en la formación continua o permanente.

Por lo tanto, agruparemos aquí las distintas nociones que se dan a la formación de maestros desde los postulados de pensadores de la formación. Pero primero, ¿qué se entiende por formar?

Para Violeta Guyot:

El concepto de «formación» ha sido incorporado en un período relativamente reciente a las categorías explicativas y de análisis de la teoría educativa. Su origen tiene filiaciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, psicoanalíticas, pedagógicas, estéticas, éticas, literarias. Por otra parte, se encuentra firmemente arraigado en la expresión cotidiana de la lengua común. Basta rastrear su significación en un diccionario para que se

desplieguen sus multiplicidades significativas. También la referencia a la palabra «forma», «formar» y «formador», nos coloca ante una heterogeneidad de sentidos que va desde la exterioridad de las partes que configuran un cuerpo y de las acciones ejercidas sobre el mismo, hasta los diversos modos de la organización interior que distribuyen disposiciones, atributos y cualidades tanto en el orden material como espiritual. (2000. Pág. 14)

Concebimos que la formación y el acto de formar no son ajenos ni independientes al contexto en el que se lleva a cabo esta investigación. En ese sentido, es necesario entender el acontecer histórico, temporal y político de la formación de maestros (Guyot, 2000) y se vuelve relevante mencionar algunos aspectos generales del contexto histórico colombiano.

Es claro que la formación de profesores en Colombia no siempre estuvo bajo el dominio de la institucionalidad, sino en manos de congregaciones religiosas tal como lo resalta Martha Cecilia Herrera:

Anteriormente, el oficio de enseñar está bajo en monopolio de los sacerdotes y su formación se daba en los conventos paralela a la preparación sacerdotal, pero durante estos dos últimos siglos, a medida que la educación comenzó a sufrir procesos de secularización que confluyeron en la conformación de los sistemas nacionales de enseñanza, fue siguiendo el profesor como un sujeto cuyo oficio comenzó a ser reglamentado por el Estado, apareciendo además, instituciones propias para su formación (2000. Pág. 99)

En ese sentido;

La ocupación del profesor pasó, entonces, de un oficio cuyo perfil social y profesional no estaba claramente definido y en el cual se vinculaban tanto desempleados transitorios con algún tipo de habilidad para entretener niños, como individuos con conocimientos bastante frágiles pero, con cierta inclinación para la enseñanza, hasta convertirse, en los últimos siglos, en una profesión con características más precisas y sujeta al control estatal (Herrera 2000, Pág. 99)

Para los años ochenta se gesta el Movimiento Pedagógico. Sus motivaciones partían desde las reivindicaciones salariales, el maestro como sujeto reflexivo, trabajador de la cultura hasta la profesionalización y elevar la formación del magisterio (UPN, Unesco 2004)

El movimiento pedagógico que buscó no sólo dar un aspecto político a las luchas del magisterio, sino redimensionar los problemas educativos del país por medio de un acercamiento a sus problemas sociales en el contexto de un nuevo discurso socioeducativo. Este movimiento estuvo motivado, entre muchos otros factores, por las precarias políticas educativas del estado y por su resguardamiento en el discurso correspondiente a la tecnología educativa, que ya había sido criticado desde muchos sectores, además de la reforma curricular que comenzó a ser implantada verticalmente sin tener en cuenta ni los contextos ni los propios maestros (UPN, Unesco, 2004, Pág. 23)

En cuanto a la formación de maestros:

(...) el movimiento hizo palpable la necesidad de sistematizar aún más la formación permanente e intensificar los cambios entre pares académicos para la discusión sobre educación. La investigación se comenzó a proponer como un eje fundamental en la formación de docentes. (UPN, Unesco, 2004, Pág. 23)

A esto se añade que el movimiento invitó a generar

(...) un conjunto de interrogantes sobre el estatuto del maestro, su condición de intelectual, su relación con la escuela, el vínculo con el saber pedagógico, con las disciplinas y saberes que enseña, y su condición de hombre público, de ciudadano. Se ha desplegado así un conjunto de experiencias y proyectos con intencionalidades y modalidades distintas (Martínez; Unda 1995 Pág. 5)

Lo anterior terminaría en la creación de Federación Colombiana de Educadores FECODE e inspiraría la Ley 115.

Para 1979, el decreto 2277 le dio paso al primer estatuto docente definiéndolo como funcionario público y otorgó el derecho a la profesionalización, actualización y *capacitación* permanentes (Jiménez 2019 Pág. 83). En cuanto a la formación profesional de los maestros, solo podían ejercer quienes tuvieran un título docente o estuvieran inscritos en el escalafón docente.

Para los años 90', en específico en 1994, se promulga la Ley General de Educación, y dejando de lado las instituciones normalistas, reestructurándolas (solo algunas, lo que generó tensiones entre los maestros) como parte del proceso de modernización del Sistema educativo que se gestaba, se abrió campo a instituciones universitarias, asignando este tipo de formación solo a facultades de educación y universidades (la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja y la Universidad Pedagógica Nacional), concibiendo la pedagogía como disciplina propia del docente.

En ese sentido:

(...) la formación de los educadores se dirigirá a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento, hasta los más altos niveles de posgrado. Así, tanto la experiencia como la antigüedad en el cargo, los conocimientos en pedagogía, el dominio

de la práctica pedagógica en lo que respecta a la enseñanza de su área de saber específico, se constituyen en un elemento determinante para lograr el ascenso en el escalafón docente. (Jiménez 2019 Pág. 98)

Posteriormente, para el año 2002, el decreto de profesionalización docente 1278 tiene por objetivo:

Establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes (Art. 1 Pág. 1).

En cuanto a la formación de maestros, decreta en su artículo 38 que:

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. El Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización. (Pág. 9)

Sin embargo, el 1278 fue el resultado de los descontentos “que en su momento se denominó el *malestar docente*: el bajo nivel de motivación de los maestros, producto de la estructura jerárquica de la escuela; los altos niveles de rutinización en la práctica escolar y estancamiento que se vivía en la escuela (Jiménez 2019. Pág. 96)

La formación inicial:

Se comparte y concuerda con la definición que resalta Martínez Boom y María del Pilar Unda y cabe resaltar que fue la única definición explícita encontrada en el tratamiento de la masa documental. Esto llama la atención, pues revela que dentro del periodo histórico tratado en esta tesis muchos autores mencionan la formación, pero no hacen referencia específica a la formación inicial. Por el contrario, exaltan una serie de características que debe cumplir la formación de maestros como parte de su formación continuada o en ejercicio. Por tal razón:

(...) consideramos que la formación inicial de maestros debe ser eso: el **inicio**, el acercamiento, la aproximación, la exploración, pero sobre todo los modos de incitación de los sujetos -maestros en formación-, a asumir el campo de la educación y la pedagogía como un campo problemático, como un campo de exploración, de búsqueda, como un campo no acabado sino en proceso de elaboración. Ello demanda de los sujetos a formarse y de los sujetos formadores acciones conjuntas incursionando de diversas maneras: el ensayo, la innovación, la experimentación, la investigación, la escritura... (Martínez Boom; Unda 1996. Pág.)

En la formación se comienzan a producir formas que liberen al maestro de esas ataduras históricas que le permiten pensarse en torno a un sólo método, para pensarse más allá del

salón de clases, no definido con arreglo a fines que él mismo no ha alcanzado a pensar.

Así el maestro se piensa en una relación más directa con la cultura, entendiéndose con los saberes en toda su complejidad. (Martínez; Unda. 1996. Pág. 30)

En ese sentido se piensa al maestro como *sujeto de saber*, donde se entretajan distintas y diversas relaciones con la cultura, su devenir histórico, su relación con las disciplinas, consigo mismo como sujeto y con el saber. En palabras de Martínez Boom y Unda

Entender al maestro como sujeto de saber es, en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio [la pedagogía]; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura -el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos- y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica (1995. Pág. 8)

Solamente en esa conexión compleja el maestro se reconoce como un sujeto que tiene la inteligencia del proceso, en el cual arraiga posturas, experimenta, ensaya y cada vez más genera otros ensayos. Por esta vía se van construyendo formas de invención (Martínez, Boom, Unda.1996 Pág. 30)

A lo anterior sumamos que:

(...) la formación implica un trabajo sobre sí mismo, sometido a las condiciones de lugar, de tiempo, y de relación con la realidad, que hacen posible esa experiencia del trabajo sobre sí mismo. Aquí es necesario diferenciar dos aspectos: uno, vinculado al hacer durante la formación; otro, relacionado con la capacidad de reflexionar sobre la experiencia del hacer. (Guyot 2000 Pág. 19)

Lo anterior incita a plantear las características y el deber ser del maestro

Al efecto plantea como deberes ser del maestro los siguientes: saber lo que enseña - conocer la historia de su disciplina, fundamentar epistemológicamente su disciplina, relacionar su disciplina con las demás y éstas con la vida-, saber a quién enseña -conocer el estado evolutivo de sus estudiantes, sus saberes previos, sus contextos emocional, cultural, social y familiar-, saber cómo enseña -implicaciones didácticas de la naturaleza epistemológica de su disciplina, conjugar todos los elementos en un diálogo socrático-, saber para qué enseña, por qué enseña, estar siempre actualizado en la pedagogía y en los saberes que enseña, producir conocimiento pedagógico y disciplinar, ser competente en el manejo de los diversos medios de información y comunicación (Martínez, Unda 2000 Pág. 123)

Sin embargo, imperó en los años 80's la formación por medio de la cualificación y capacitación. En ese sentido, no se pensaba al maestro como un sujeto activo sino simplemente en relación a los proyectos de innovación en educación y como sujetos pasivos.

En ninguno de estos casos se ha pensado al maestro como sujeto activo que pone en juego múltiples relaciones de la enseñanza a través del lenguaje, con el conocimiento, la cultura, el pensamiento, la ética, la estética. En fin, como sujeto de saber. De lo que se trata es de producir una ubicación diferente del maestro que lo coloque en un diagrama de fuerzas en el cual su función supere y trascienda la condición de operario a la que ha sido reducido. (Martínez, Unda 1995 Pág. 2).

La “cualificación de maestros” se entiende, entonces, como la materialización del vínculo que podría establecerse entre la formación inicial y la formación continuada. Nosotros preferimos hablar de devenir: no es en el momento en que “entra en servicio” cuando un maestro comienza a cualificarse. Se trata más bien de un proceso que incluye la

denominada “formación inicial”, que comienza desde el momento en que alguien decide ser maestro, que se continúa con la puesta en ejercicio a lo largo del cual se producen múltiples desplazamientos y que no se interrumpe por la obtención de un título (Martínez, Unda 1995 Pág. 6)

El saber del maestro: la pedagogía.

Podemos concluir, entonces, que el maestro está remitido esencialmente en su formación a la pedagogía como saber que lo define y le da identidad. En el caso del maestro este saber intermedia su relación con otras disciplinas, ciencias, conceptos y métodos, en el caso del enseñante su práctica está determinada por el incesante cruce de estas disciplinas, ciencias, teorías, conceptos y métodos con la pedagogía. Por ello el maestro debe ser formado en relación con el campo pedagógico y las comunidades científicas con las que está vinculado por razón de su enseñanza (UdeA 1997, Pág. 167)

Por lo tanto, Martínez Boom y Unda rescatan

La pedagogía -como cultura pedagógica universal y como memoria de saber acumulada en las prácticas pedagógicas- y la identidad territorial -que le permitiría al maestro abarcar específicamente la región o etnia sobre la que ejerce su acción- se convierten en ejes centrales para la formación de maestros en esta propuesta. Y a nivel de las prácticas de formación, se trataría de disipar en la experiencia los límites entre investigación y docencia, mediante programas de enseñanza atravesados vertical y horizontalmente por proyectos experimentales y de investigación. (Pág. 121)

En comparación con los postulados de Ainscow, se define al maestro como un punto de partida para conseguir que las clases (las prácticas de los docentes) sean más inclusivas. Por un

lado, los maestros deben integrar a los alumnos con discapacidades en las escuelas regulares y por otro se concibe un mayor nivel de formación del personal docente. Esto conllevó que el proyecto IQUEA (Improving the Quality of Education for All), con apoyo de la Unesco, abordara la formación del profesorado, con la idea de aprender de los docentes, aprender desde su propia experiencia, motivando al profesorado para “que adquiriera mayor confianza y destreza” (Pág. 113)

Y en esa misma línea Cyntia Dunk (S.f) propone que para una educación inclusiva se requiere una transformación profunda en la formación inicial y permanente del profesorado, en ese sentido las universidades de formación deben ser aliadas al movimiento de la inclusión. Por lo tanto, la formación desde la inclusión implica trabajar a partir del constructivismo, como un marco de referencia curricular para la atención de la diversidad.

Prácticas derivadas de la Educación Especial: condiciones externas de posibilidad

Se considera como condición de emergencia el hecho de que el discurso de la inclusión está sumido en la educación especial. Esta condición de posibilidad se evidencia dentro del tratamiento del archivo, en particular en las ideas de teóricos y documentos de carácter internacional.

Es claro que, con la Ley General de Educación, Ley 115 del 1994, además de genérica, centra la mirada a otras poblaciones entre las que se encuentran los sujetos con discapacidad. Así se abrió campo a distintos decretos para determinar diversas estrategias a estas poblaciones, desde ámbitos laborales, sociales, salud y educación; por supuesto estas políticas incluyen la formación de maestros orientados al discurso de la inclusión, como los decretos de profesionalización docente.

Sin embargo, los procesos de atención a la población con discapacidad no son recientes. Tiempo atrás se venía gestando la creación de instituciones para la atención a personas con discapacidad física e intelectual, aproximadamente entre los siglos XIX y XX.

En este sentido, la educación especial se pone en sintonía con la normatividad establecida en documentos internacionales y la política nacional. Transita del término de la integración a la inclusión (como uso indiscriminado y estableciendo amplias políticas) y convirtiéndose en una disciplina encargada de dar paso al discurso de la inclusión en el ámbito educativo.

El libro necesidades especiales en el Aula guía para la formación del profesorado de Mel Ainscow señala,

Muchas de las prácticas actuales de la educación especial empezaron a comienzos de los años sesenta. Este período se caracterizó por un importante cambio de las ideas al respecto, cambio que todavía se está produciendo en muchas partes del mundo. (1995 Pág. 15)

Desde ese momento, los profesionales dedicados a la educación de niños con discapacidades fueron adquiriendo y acumulando experiencias particulares en torno a la población y sus necesidades individuales. En ese sentido:

La educación especial ha de considerarse como el conjunto de conocimientos, técnicas, recursos y ayudas que van a favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos alumnos que, por la causa que fuere, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela (Blanco 1999 Pág. 9)

Además, debido a que la atención de niños con discapacidad se basaba en una clasificación resultado de un proceso de evaluación “la educación especial acabó considerándose -a sí misma y por los demás- como un mundo aparte dedicado a la atención de una reducida proporción de niños calificados de discapacitados” (Ainscow 1995 Pág. 15)

Esta condición de posibilidad se hace clara en voz del mismo Ainscow

Como ya he explicado, los primeros intentos de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias se basan a menudo en prácticas derivadas de las precedentes experiencias de la educación especial (Ainscow 1996 Pág. 112)

Las Necesidades educativas especiales (NEE) se convierten también en un sinónimo de la educación especial. Y mientras que la Educación Especial se considera una disciplina, las NEE hacen referencia a la población que es objeto de la disciplina y de políticas o lineamientos que emergían, desde documentos como el informe Warnock, y tomaban fuerza para la década de los años 90's en los distintos escritos de educación liderados por la Unesco.

Sin embargo, este proceso implicó una fuerte demarcación de exclusión y segregación. Lo que generó una normalización; todas estas cuestiones operan dentro de otras disciplinas las cuales han sido fuente de muchos términos y materialización de conocimientos acuñados y cooptados por la educación especial: la medicina y la psicología.

Desde el movimiento de la escuela nueva, se suman nuevos discursos pedagógicos fundamentados en las ideas de la biología y particularmente la psicología, justificando así las diferencias como hechos naturales derivados de las capacidades de cada individuo lo que implica una jerarquización de los sujetos y las diferencias individuales, como resultado de las desigualdades sociales siendo la educación reguladora de diferencias sociales (Orjuela 2014)

Se encuentran entonces distintas relaciones. La Educación Especial sería una agrupación discursiva en la que se conjugan enunciados (NEE, integración, dificultades de aprendizaje, procesos individualizados, ayuda o apoyos) que soportan lo que se ha denominado inclusión. Sin embargo, como se ha resaltado, tanto la inclusión como la exclusión son acontecimientos de un carácter distinto.

CONCLUSIONES

La posibilidad de la perspectiva arqueológica-genealógica permite, desde la dispersión de los discursos en relación con el archivo, visibilizar, problematizar y analizar la inclusión y la formación de maestros, cuestionando el núcleo de tales discursos que posibilita interrogantes más amplios en torno a estos dos asuntos, más allá del mero uso cotidiano en las políticas y las prácticas educativas.

Lo que permitió interrogar por el saber propio que forma parte de la identidad de los maestros, no solo desde sus condiciones históricas sino desde la condición de emergencias en las disciplinas como la Educación Especial. En ese sentido, el archivo permitió demostrar que tanto la inclusión como la integración corresponden a momentos históricos particulares, modos, formas, funcionamientos y agrupaciones discursivas distintas y, aunque, en la actualidad se tenga más presente –en los discursos- a *la inclusión* - aún se evidencia el uso de enunciados indiscriminadamente para marcar y categorizar a otras poblaciones. Y, en otras palabras, pueden ser resultado de otras formas de exclusión, segregación y categorización. Habría que pensarse entonces, en las distintas relaciones que se podrían tejer, en el panorama nacional, en torno a las múltiples formas de la dicotomía de la exclusión/inclusión.

Aunque no es un tema nuevo, los discursos de la inclusión en la formación inicial de maestros poco han sido tratados – en Colombia- y casi que exclusivamente, desde las prácticas y los enunciados políticos en torno a la educación. Lo que resaltamos es la necesidad de problematizar la inclusión en la educación -su razón epistemológica-, su función y uso en la formación de los docentes, más allá de hacer recortes de discursos internacionales.

En línea con lo anterior, se hace necesario acentuar varias relaciones que se podrían dar en torno a maestro-escuela, maestro – atención a la diversidad, maestros – sujetos del saber y la

formación de maestros - discursos de la inclusión. Rescatando, como bien argumentaba Martínez Boom, no solo como instrumentalizadores de la pedagogía y de su quehacer.

La relación que más destacamos es la de maestro-atención a la diversidad, que sale a flote del trabajo de tematización desde esta perspectiva metodológica la cual ubica al maestro como el primer y único responsable de brindar una educación de calidad, atendiendo a las necesidades de las distintas poblaciones que pasan por los sistemas educativos y que por dicha razón consideramos que se sustentan la instrumentalización de prácticas desde el ejercicio docente sin cuestionamiento alguno y, añadimos, el maestro debe hacer frente a las distintas desigualdades y discriminaciones que se viven en los sistemas educativos como un trabajo solitario para dar respuesta a la diversidad.

Por otro lado, los planteamientos suscitados contribuyen a seguir problematizando y tensionando el discurso de la inclusión en la formación de maestros en el país. Destacando que, si bien desde el panorama internacional, la formación de maestros se enfoca en la formación permanente, en y durante el ejercicio docente, no solo se puede pensar en dicha acción como mera cuestión capacitista y como una separación o ruptura entre una formación y otra [entre la formación inicial y la formación continuada].

En palabras de Martínez Boom la práctica docente debe estar enfocada a interrogarse; vista como el devenir: no es en el momento en que “entra en servicio” cuando un maestro comienza a cualificarse. Se trata más bien de un proceso que incluye la denominada “formación inicial”, que comienza desde el momento en que alguien decide ser maestro, que se continúa con la puesta en ejercicio a lo largo del cual se producen múltiples desplazamientos y que no se interrumpe por la obtención de un título. (...) de entrada que se requiere un trabajo articulado para generar la

construcción de un campo de saber que materialice el vínculo entre la formación inicial y la formación continuada.

Es de destacar que se continuarán ejerciendo -en cuanto a la formación de maestros- cambios que propicien, en efecto, “prácticas inclusivas”. Centradas no solo en sujetos particulares sino en el conjunto de estudiantes que puedan estar y habitar los sistemas educativos, poniendo sobre la mesa, poder pesar en una Educación Para Todos que traerá otras formas de ser y de repensar la formación inicial de maestros en el país.

Por otro lado, se entiende la razón de ser en términos de Ainscow la idea de “formar al profesorado” en y durante la carrera en ejercicio. Pues, si bien la formación inicial es precisamente el inicio y exploración de ejercicios de reflexión, se hace necesario dicha formación en práctica, en otras palabras de la experiencia y la relación con otros.

También concordamos con la idea de *viaje* de Ainscow, en el que se sigue pensando la idea “ilusoria de la inclusión”, rompiendo con el pensamiento convencional y heterogéneo de los sistemas educativos logrando una “transformación de la estructura y las prácticas de la escuela”. Y añadimos que, las transformaciones conllevan a reflexiones profundas de la formación de maestros, tanto inicial como permanente en su quehacer y su saber, que entre otras cosas, tales reflexiones, incluirían a los programas de formación de maestros y las facultades de educación en el país.

La educación inclusiva, además de invitar a pensar las diversas desigualdades que se pueden ejercer en el sistema educativo, se nos propone como reto con el fin de eliminar y minimizar la exclusión, siendo la escuela, los maestros y la cultura escolar un eje fundamental para asumir en toda la comunidad educativa en pro de las diferencias, que visibilice las luchas y

aquellos que han sido excluidos, segregados o ignorados. Y, si es la desigualdad una de las más amplias problemáticas que se evidencian en los sistemas educativos y hay múltiples - desigualdades- que se viven en esta; en palabras de Skliar, creemos en la igualdad como un gesto inicial, como la posibilidad de un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo: un encuentro entre pares.

Así mismo planteamos la necesidad de pensar la inclusión desde “el acercamiento” (Skliar), en un conjunto de construcción de diálogos entre los maestros en torno a las “diferencias en el aula” pero también por el saber y la identidad del maestros como sujetos de conocimiento. Pues, si se nos presentan enunciados internacionales con gran determinación, no estaría de más cuestionarnos por las propias concepciones de discursos como el de la inclusión.

Ahora, si bien la educación especial es una de las poderosas fuentes que posibilitan el discurso de la inclusión, por ser una de las primeras en tener como objeto de estudio a los sujetos con discapacidad e integrarlos en los ámbitos escolares, sus prácticas han sido de utilidad para pensar, cuestionar e indagar, por un lado, a las escuelas reguladoras, como un sistemas rígido, pasivo y homogenizante y por otro, la formación de maestros que poco o mucho han tenido que brindar atención a esta población y a la diversidad desde la experiencia al habitar las aulas escolares. Sin embargo, también consideramos que queda mucho por abarcar y abordar de otras disciplinas como la sociología. La rescatamos como condición de emergencia que estudiada las desigualdades en la que entra en juego con la inclusión y la exclusión.

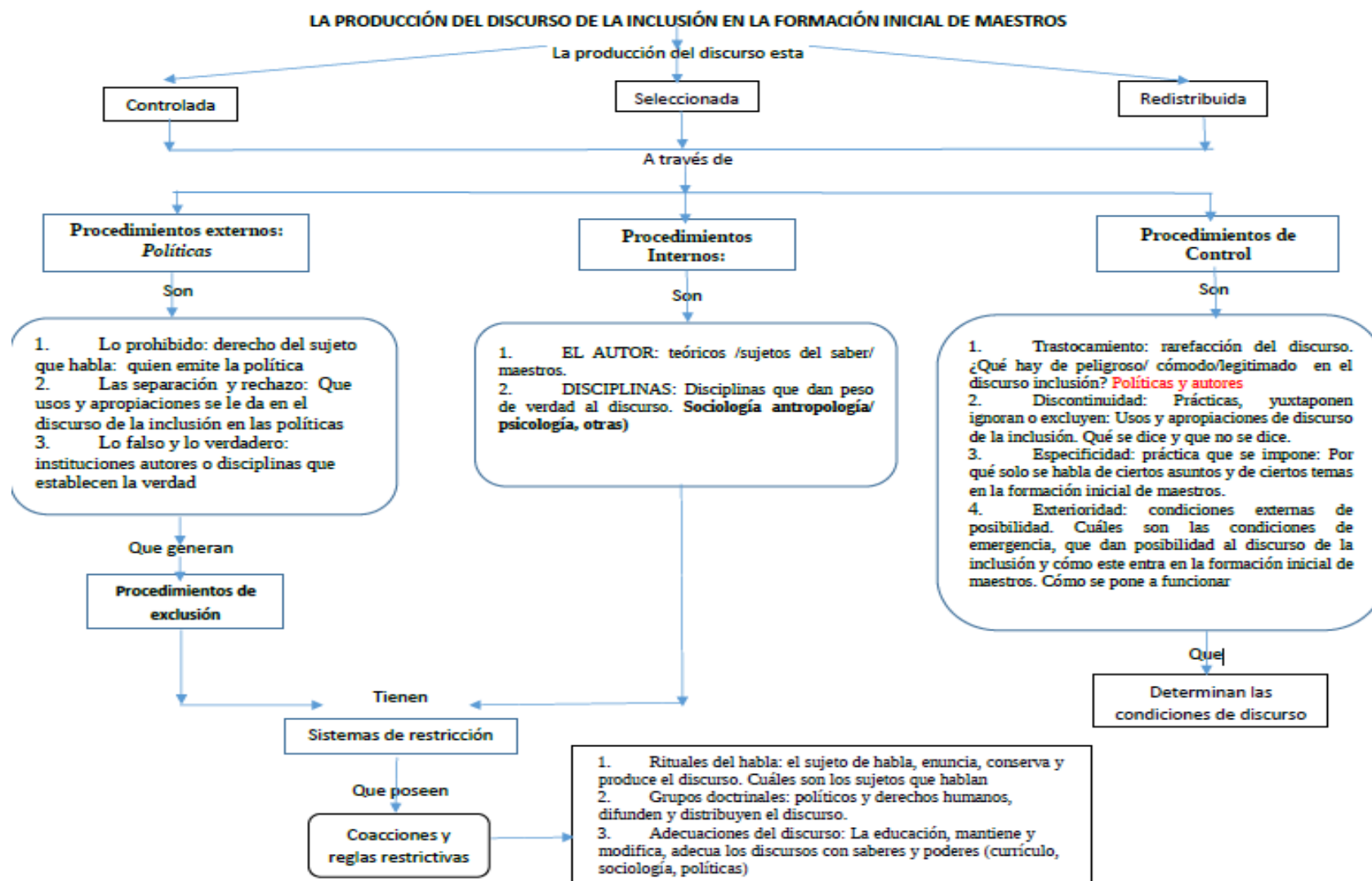
En este sentido, los distintos análisis de la sociología permiten ampliar el panorama en torno al binarismo o la dualidad de la inclusión/exclusión -y su paradoja de “nadie está plenamente incluido o excluido”, en términos de Luhmann- no como categorías o enunciados estables.

Y, si hacemos énfasis en los postulados de la sociología tradicional, que tiene por finalidad instrumental la inclusión/exclusión para la definición y construcción de políticas, no estamos tan alejados de tales ideas en el ámbito nacional. (Simmel, Durkheim, Parsons).

Por último, se considera relevante seguir pensando en las distintas ideas, nociones y enunciados del discurso de la inclusión y la formación inicial de maestros. En la idea de no aceptar tal y como se nos proponen, en seguir problematizando los propios discursos y la propia formación. Y, consideramos notable seguir abordando el planteamiento de la inclusión, mas allá de ser un tema de “moda, creemos en que aún falta mucho más por abordar, tejer y problematizar en el panorama nacional.

ANEXOS

Anexo n° 1 Mapa conceptual propio en base del texto el orden del discurso de Foucault



Anexo n° 2 Enunciados del discurso de la integración en las reformas educativas

ENUNCIADOS DEL DISCURSO DE LA INTEGRACIÓN DE 1994-2000 EN AS REFORMAS EDUCATIVAS NACIONALES E INTERNACIONALES	
ENUNCIADOS DEL DISCURSO DE LA INTEGRACIÓN	ENUNCIADOS DEL DISCURSO DE LA INTEGRACION EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS
Necesidades educativas especiales, la pedagogía centrada en el estudiante con discapacidad y sus limitaciones, siendo la pedagogía y la psicología las principales disciplinas que dan peso de verdad al discurso de las NEE NEE: hacen referencia a las necesidades que se derivan de las dificultades del aprendizaje Favorecer la igualdad en la “escuelas integradoras” Garantizar en el acceso y la igualdad al servicio educativo, es uno de los objetivos más predominantes en los documentos internacionales y en las políticas nacionales a los finales de los 90 y en el que los distintos países de América Latina y en especial en Colombia se ejecutaron,	Formación de maestros centrada en una orientación positiva de la discapacidad. La formación docente inicial y continúa especializada en atender la NEE Mejoramiento de la formación del profesorado en NEE El educador como un orientador en los establecimientos educativos que, recibe capacitación y actualización profesoral, una formación de alta calidad científica ética, desarrollando teoría y práctica pedagógica. Es responsabilidad de los educadores ofrecer un servicio educativo de calidad. Capacitación pedagógica especializada en NEE con un núcleo común y un método general de los

cumpliendo con el objetivo de la declaración de Salamanca acceso y calidad. Sin embargo, el acceso al sistema educativo no implica una calidad de la misma Establecimiento de acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan la integración académica y social. Esta premisa, permite cuestionar que para este momento los estudiantes con discapacidades deben ser ajustados a la normalidad de la vida académica. Apoyar los procesos terapéuticos y educativos por parte de la interdisciplinariedad (Terapeutas, edu. Especial, psicología y trabajo social) Normalización social y total por medio de comités y políticas nacionales de personas con limitaciones que permitan estrategias y programas de integración social. Programas educativos de carácter individual para la atención a personas con limitaciones. Diseño de programas educativos especiales para la formación integral de personas con limitaciones	tipos de discapacidades. Contribuir a la flexibilización de los programas de estudio Una política de educación diversificada que no constituya factor de exclusión. La formación de educadores como un conjunto de procesos orientados al mejoramiento de la calidad. La formación de educadores centrada en formación pedagógica, disciplinar, científica y deontológica. Los maestros deben responder a las demandas y necesidades para atender a las NEE Garantizar el derecho a la educación como un derecho y responsabilidad social. Mejoramiento de la calidad de la educación Construcción de una actitud integradora = combatir actitudes discriminatorias. Profesores deben atender la diversidad de estilos de aprendizaje
--	---

Ley de normalización para la plena y total integración de personas con limitaciones. Fomento de la integración y la participación, luchando contra la exclusión y por una igualdad de oportunidades Divulgar y promover políticas de integración. La integración como principio de derecho a la plena participación de todos los humanos Identificación de estrategias para la inclusión de poblaciones social, económicamente y culturalmente excluidos Enfoque holístico de la discapacidad Fomentar las políticas de EPT vinculadas a la eliminación de la pobreza Formular políticas educativas de inclusión	Énfasis en los resultados de aprendizaje = a medición de la enseñanza (medición de la calidad) Implementación de sistema de evaluación docente.
--	---

ARCHIVO:

1. Documentos Internacionales Unesco:

Declaración de Salamanca - 1994

La educación encierra un tesoro DELORS - 1996

Foro Mundial de Educación Dakar - 2000

PRELAC - 2002

Educación Para Todos para América Latina y el Caribe - 2003

Convención de los derechos de las personas con discapacidad - 2006

2. Documentos de políticas Naciones de Inclusión

Ley 115 de 1994

Plan Decenal de Educación 1996-2005

Ley 361

SED Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del distrito capital 1997

3. Políticas de formación de maestros en Colombia

Ley 115 de 1994

Decreto 0709 1996

Decreto 1278 2002

4. Teóricos del discurso de la inclusión

Desarrollo de escuelas inclusivas Mel Ainscow - 1996

Complejidad y modernidad Inclusión y exclusión Niklas Luhmann - 1998

Hacia una escuela con todos y para todos Rosa Blanco - 1999

Índice de inclusión Tony Both, Mel Ainscow - 2000

Hacia escuelas eficaces para todos Mel Ainscow y otros - 2001

Educación inclusiva o educación sin exclusiones Gerardo Echeita y Martha Sandoval - 2002

Educar sin excluir Gerardo Echeita - 2004

La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia Rosa Blanco, Enrique Delpiano - 2005

La equidad y la inclusión Social Rosa Blanco - 2005

5. Teóricos formación de maestros

Claves para la formación de profesores para las escuelas inclusivas. Cyntia Dunk. - Sin año.

Maestro sujeto de saber y prácticas de cualificación Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda - 1995

Tesis entorno a la formación de maestros Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda - 1996

Necesidades educativas en el aula Mel Ainscow. Guía para la formación del profesorado - 1995

Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. Revista educación y pedagogía. UdeA -1997

El maestro y su formación Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda - 2000

La formación de formadores: Experiencias e invenciones. Violeta Guyot - 2000

La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. Martha Cecilia Herrera - 2000

La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico UPN – UNESCO/IESALC. - 2004

Anexo N° 3 Tematización de archivo

Artículo: Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación
Autor: Alberto Martínez Boom, María del Pilar Unda Bernal
Año: 1995
Revista: Red Académica No° 31 II semestre 1995, Universidad Pedagógica Nacional

Artículo: Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación	
Autor: Alberto Martínez Boom, María del Pilar Unda Bernal	
Año: 1995	Páginas: 11
Citas	Página de cita
Desde mediados de la década del 80 se han venido formulando una serie de críticas, frente a la llamada "capacitación" de los maestros en ejercicio. El hecho de que los programas de capacitación no se muestren "eficaces" en introducir los cambios esperados en el sistema educativo y la incapacidad de transferir al aula los contenidos y métodos que han sido objeto de aprendizaje durante ellos, ha sido la preocupación central de esta crítica verificada a través de numerosas investigaciones. A partir de ello, los esfuerzos se han centrado por una parte, en identificar deficiencias y dificultades en los programas de capacitación, y por otra, en diseñar estrategias y modelos que permitan introducir los cambios considerados necesarios para su mejoramiento.	1
Actualmente nos encontramos frente al agotamiento de la capacitación; por ello no se trataría simplemente de "enderezar" prácticas equivocadas; lo que está en cuestión son las concepciones que la sustentan. Desde la perspectiva de la capacitación se concibe al maestro ya sea como mediador, instrumento, facilitador, administrador de procesos (caso de la Misión Pedagógica Alemana en Colombia), o de modelos curriculares (tecnología instruccional), facilitador de aprendizajes (con la flexibilización del currículo), mediador desde el texto escolar y recientemente "pug & play" de la tecnología informacional.	2
En ninguno de estos casos se ha pensado al maestro como sujeto activo que pone en juego múltiples relaciones de la enseñanza a través del lenguaje, con el conocimiento, la cultura, el pensamiento, la ética, la estética. En fin, como <i>sujeto de saber</i> . De lo que se trata es de producir una ubicación diferente del maestro que lo coloque en un diagrama de fuerzas en el cual su función supere y trascienda la condición de operario a la que ha sido reducido.	2
El modelo de la capacitación que en América Latina se inicia a partir de la década del 60, se inscribe en la estrategia de la formación del recurso humano como factor fundamental de impulso al desarrollo. El desarrollo, sustentado desde la hegemonía de las prácticas económicas y de planificación, coloca nuevamente en el campo de visibilidad al hombre, pero esta vez como recurso y factor de desarrollo.	2

Anexo n° 4 Informes Herramienta Atlas Tli por categorías metodológicas

4.1 Discontinuidad

Proyecto (Tematización)

Informe creado por Mobile46 en 11/01/2023

Informe de códigos

Todos los (4) códigos

Filtros globales:

Filtrar documentos en el grupo TEORICOS FORMACION DE MAESTROS

Filtrar citas de los documentos en el grupo TEORICOS FORMACION DE MAESTROS

○ Discontinuidad

33 Citas:

28:2 p 1 in Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas
Cynthia Dunk

Dados los nuevos desafíos que tienen que asumir tanto los docentes de las escuelas comunes -que deben responder a una mayor diversidad de necesidades del alumnado- como los de educación especial -cuyo escenario de trabajo y rol cambian considerablemente-, su formación inicial y continua es de máxima importancia para avanzar en el desarrollo de prácticas y culturas escolares más inclusivas.

28:4 p 1 in Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas
Cynthia Dunk

En la actualidad, se observa un creciente convencimiento de que la educación inclusiva es la vía más expedita para reducir las inequidades de nuestros sistemas escolares, incrementar las oportunidades de los grupos más vulnerables, promover el ejercicio de la plena ciudadanía y lograr una mayor integración y cohesión social. Así, la inclusión ha comenzado a considerarse como una dimensión de calidad o elemento indicativo del buen desempeño de las escuela

34:1 pp 13 – 14 in 1997-UdeA Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. Revista Educación Y Pedagogía,

La formación de maestros constituye uno de los pilares del desarrollo de la democracia. Por ello se debe pensar la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros como un desafío que trasciende el ámbito de lo académico, hacia la búsqueda de formas de vida donde el diálogo y el

4.2 Trastocamiento

○ Trastocamiento

10:1 p 1 in 1996 Dilo escuelas inclusivas

La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora.

10:10 p 5 in 1996 Dilo escuelas inclusivas

"Education for All" ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que los planes acerca de las necesidades educativas especiales deben considerarse como un elemento esencial de todo el movimiento

10:20 p 13 in 1996 Dilo escuelas inclusivas

El congreso estudió la orientación futura de las necesidades especiales a la luz de los esfuerzos internacionales para garantizar los derechos de todos los niños a recibir una educación básica. Examino hasta qué punto las necesidades educativas especiales forman parte del movimiento "Educación para todos"

10:22 p 14 in 1996 Dilo escuelas inclusivas

tratando de hallar formas de estimular a las escuelas para avanzar hacia formas mas inclusivas de trabajo, mis colegas y yo hemos elaborado en el Center for educational needs at the University of Manchester (CEN) un programa de investigación en este país y otros que incluyen a un proyecto que se esta llevando en la actualidad con el Center for studies on inclusive education (CSIE)cuyo en objetivo consiste en elaborar, evaluar y divulgar un indice que puedan utilizarse para revisar y mejorar las practicas al uso con respecto a la inclusión de las escuelas.

11:5 p 4 in 1998 Luman

que no se trata de la cuestión de si los individuos son parte de la sociedad o no. En ningún caso lo son.

12:2 p 1 in 1999 Rosa Blanco

Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

4.3 Especificidad

Especificidad

110 Citas:

10:2 p 1 in 1996 Dilo escuelas inclusivas MEL AINSCOW

La inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsumación de la diferencia en la cultura dominante de la escuela

10:4 p 2 in 1996 Dilo escuelas inclusivas MEL AINSCOW

Me llevo varios años darme cuenta de que la forma en la que se adopta en los primeros intentos de crear entornos integrados para alumnos clasificados como "con necesidades especiales " habian arrunado con frecuencia y sin querrer nuestros esfuerzos

10:6 p 3 in 1996 Dilo escuelas inclusivas MEL AINSCOW

Sostengo que examinar la práctica de los que aveces llamamos "maestros" constituye el mejor punto de partida para comprender cómo podemos conseguir que las clases sean mas inclusivas.

10:8 p 5 in 1996 Dilo escuelas inclusivas MEL AINSCOW

El modelo de inclusión que estoy sugiriendo supone un "proceso de aumento de la participación de los alumnos en los curriculos, culturas y comunidades escolares y de reducción de la exclusión de los mismos" (Booth y Ainscow 1998).

10:11 p 5 in 1996 Dilo escuelas inclusivas MEL AINSCOW

. Por tanto, en vez de insistir en la idea de integración, con su premisa de la idea de elaborar planes para acomodar a los alumnos considerados especiales dentro del sistema escolar en gran parte intacto, estamos contemplando el avance hacia la educacion inclusiva, cuyo objetivo consiste en reestructurar las escuelas en respuesta a las necesidades de los alumnos (sebba y Ainscow 1996

10:12 p 6 in 1996 Dilo escuelas inclusivas MEL AINSCOW

Los enfoques de la formación del profesorado desarrolladas a consecuencia de la investigación realizada en el proyecto de la UNESCO concuerdan con la

4.4 Exterioridad

○ **Exterioridad**

6 Citas:

**20:6 p 7 in LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A LA POBLACIÓN CON LIMITACIONES O CAPACIDADES**

El Distrito Capital cuenta con docentes profesionales de distintas disciplinas, principalmente Psicopedagogía, Psicología, Trabajo social. Terapia del lenguaje. Educación especial, entre otras, que tienen como encargo social, dentro del Servicio Educativo, promover y apoyar la educación Integrada y la habilitación, como modalidades complementarias, para personas con Necesidades Educativas Especiales, basándose en los principios de integración y participación

22:4 p 3 in decreto 0709

La formación permanente o en servicio está dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo.

23:2 p 2 in Ley 115

Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow Mel (2012) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional PDF (archivo personal)

Albano, Sergio (2005) Michel Foucault: glosario de aplicaciones 1ª edición. Buenos Aires

Bialakowsky, Alberto; Cathalifaud, Marcelo Arnold; Martins, Paulo Henrique (2015) – El pensamiento latinoamericano: diálogos en alas: sociedad y sociología 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2015.

Calvo, Gloria (2013) La formación de docentes para la inclusión educativa.PDF

Calvo, Gloria (2007) Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular Región Andina / OIE-UNESCO

Calvo, Gloria; Camargo Abello, Marina; Pineda Báez, Clelia (2008) ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, núm. 1 pp. 163-173, Pontificia Universidad Javeriana Colombia

Cathalifaud, Marcelo Arnold (2012) El debate sobre las desigualdades contemporáneas: ¿puede excluirse la exclusión social? Revista Mad - Universidad de Chile, N° 27, Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales. Septiembre de 2012, pp. 34-43

Consejo nacional de acreditación de escuelas normales superiores - C A E N S (2000) FORMACIÓN DE MAESTROS - Elementos para el debate. Bogotá PDF

Durán, D; Climent, G (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva pág. 153- 169

Echeita, Gerardo; Ainscow, M (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Revista de educación Tunjuelo n° 12 Pág. 26-46

Echeverri Sánchez, Jesús Alberto; Zambrano Gutiérrez, Iván (2013) Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja, Número 02 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC

De Leonardo, Patricia (1986) La Nueva sociología de la educación: antología. Pag 77-89 PDF

FECODE Revista Educación y Cultura N° 42 1996 Renovar la formación docente. Editorial Voluntad S.A

Foucault, M (1971). La arqueología del saber. Libro. Primera edición en 1969 Última impresión 2008

Foucault, M (1970) El orden del discurso. Libro. Primera edición 1973. Impresión de 1999

Foucault, M; Léonard J. (1982) La imposible prisión: debate con Michel Foucault. PDF

Foucault, Michel (1976). La voluntad de saber Edición original: La volonté de savoir, Paris, 1976 PDF

Hernández, E; Velásquez J. (2016) Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia

Hernández González, E., & Velásquez Restrepo, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. El Ágora USB, 16 (2), revista de ciencias sociales Vol. 16 N°2 Pág. 359 - 678 <https://doi.org/10.21500/16578031.244>

Jiménez Becerra, Absalón; (2019) Políticas de formación docente en Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Loaiza G, Luis Gabriel; Rubio V, Sara Ximena (2009) ¿PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN? Una mirada hacia las prácticas educativas en personas con discapacidad. Revista lúdica pedagógica Vol. 1 N° 14 pp. 73-83

Martínez Boom, Alberto. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina. Anthropos Editorial, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2002) Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente

Misterio de Educación Nacional, Dirección de Calidad; Díaz Flores, Olga (2002) Lineamientos para la atención educativa de personas con discapacidad

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid España. (2002) Revista de Educación. Número 327 enero-abril 2002 PDF

Mascareño, Aldo y Carvajal, Fabiola (2015) Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. Revista CEPAL 116 PDF Agosto 2015

Narodowski, Mariano (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2

Orjuela Sánchez, Gloria (2015) Los anormales de la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX, Universidad Pedagógica Nacional

Orjuela Sánchez, Gloria (2001) Integración e inclusión educativa. Cuestiones de giro y mirada. Ponencia del 4º Congreso Internacional de educación Inclusiva “rompiendo límites” Mayo 12 al 14 de 2011

Orjuela Sánchez, Gloria; Ortiz, José Guillermo; Ruiz Pulido, Luz Betty (2022) De funcionario intelectual. Trayectos de la formación docente. Revista MAGISTERIO No. 112. La práctica pedagógica y su papel en la formación del profesorado Pág. 18-23

Páramo, P. y Otálvaro. G. 2006. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos Cinta moebio 25: 1-7
www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm

Saldarriaga Vélez, Oscar (2000) El maestro: ¿pedagogo, intelectual, o....maestro? oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, siglos XIX a XXI. Primera versión fue publicada en la Revista Investigación educativa y Formación Docente. Bogotá. U. Del Bosque. N° 5/6 (Abr-Sep. 2000).

Skliar, Carlos (2002) Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, pp 85- 123

Skliar, Carlos (2004) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una Pedagogía (Improbable) de la Diferencia. Miño y Dávila Editores. España.

Skliar, Carlos (2019) Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos e incertidumbres. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Noveduc

Uribe de Hincapié, María Teresa (1999) Las soberanías en disputa: ¿conflicto de identidades o de derechos? Dialnet.

Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Nacional de San Luis (Argentina) 2000 Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación. Año II – N°2

Valladares, Ma. Angélica, Rivera, Pabla (2012) “Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente desde la perspectiva de la educación inclusiva” Chile.

Veiga, Neto Alfredo (2001) Incluir para excluir. En: Habitantes de Babel. Poéticas y Políticas de la Diferencia. Laertes. Barcelona.

Vélez Latorre, Libia (2013) La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes. Universidad Pedagógica Nacional Doctorado Interinstitucional en Educación

Velásquez Restrepo, Jesús (2008) Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. Universidad Católica de Manizales

Zambrano, Armando (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. Educere, vol. 16, núm. 54, mayo-agosto, 2012, pp. 11-19 Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

Zuluaga, Olga Lucía (1999) Pedagogía e historia: la historia de la pedagogía, la enseñanza, un objeto del saber. Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.