

Análisis de la integración escolar en Bogotá

Patricia Vaca*

Resumen

La integración escolar es la participación del niño con necesidades educativas especiales en el aula regular, le permite mediante la vinculación a actividades académicas y extraacadémicas, el desarrollo de aprendizajes y habilidades de socialización necesarias para un desempeño apropiado en la comunidad. El objetivo de esta investigación fue caracterizar algunas experiencias de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales realizadas en colegios privados y públicos de la ciudad de Bogotá. Se realizaron entrevistas a profundidad a profesores y profesionales que actualmente participan en equipos interdisciplinarios que apoyan proceso de integración escolar. Se exploró la percepción de la integración escolar en Bogotá; los logros y limitaciones, la caracterización de las experiencias exitosas y finalmente las expectativas de la inclusión. El análisis de las entrevistas permitió establecer que las experiencias de integración se han traducido en logros importantes en la comunidad educativa como son la sensibilización de esta comunidad frente a la diferencia, la promoción y desarrollo de valores, adicionalmente se ha encontrado que este proceso le permite a la familia un afrontamiento constructivo frente al desarrollo del hijo en estado de discapacidad. Además las instituciones se han convertido en Modelos multiplicadores del proceso; sin embargo, existen barreras actitudinales que no favorecen el éxito en los procesos de integración escolar. Finalmente se resalta que el éxito es mayor cuando la integración comienza a temprana edad.

Palabras clave: discapacidad, escuela para todos, integración escolar

Analysis of the school integration in Bogotá

Abstract

School integration is the participation of children with special educational needs in the regular classes, this can be done by linking academic and extracurricular activities in the development of learning and socialization skills necessary for a proper development in the community. The objective of this research was to characterize some experiences about school integration in children with special educational needs in private and public schools in Bogotá city. Depth Interviews were done to teachers and professionals currently involved in interdisciplinary teams that support the integration school process.

* Psicóloga. Profesora asistente, Facultad de Psicología, Universidad de La Sabana. patricia.vaca@unisabana.edu.co

We explored the perceptions of the school integration in Bogotá; the achievements and limitations, the characterization of successful experiences and finally the expectations of the inclusion. The analysis of the interviews established that the experiences of integration have resulted in important achievements in the education community such as the awareness of this community to the difference, the promotion and development of values, additionally has been found that this process allows a family to face constructively the development of a child with disabilities, Moreover, the institutions also have become multiplying models of the process; but there are attitudinal barriers that are not conducive to success in the process of school integration. Finally, it emphasizes that success is bigger when the integration begins at an early age.

Key words: *school integration, special educational needs.*

Cerca de un millón de niñas y niños de nuestro país, cifra que corresponde al 7% de los menores de 18 años, presentan algún tipo de discapacidad: sin embargo, sólo unos pocos de ellos tienen acceso a sistemas de rehabilitación y tratamiento. En 500 establecimientos educativos de 251.325 niñas y niños el 11% presentó, algún tipo de discapacidad. El 89% en grado leve, el 9% en grado moderado y el 2% en grado grave. Sólo el 8% de los discapacitados están afiliados al régimen contributivo de Seguridad en Salud. Los niños y niñas con discapacidades moderadas o graves difícilmente pueden acceder al sistema educativo, estas cifras señalan las inmensas carencias de este sector de la población. De acuerdo al censo realizado en el año 2005 la mayor prevalencia de las limitaciones está relacionada con la visión, que registró 1,1 millones de colombianos con esa discapacidad (Moreno, 2007).

Sin lugar a dudas el lograr la integración e inclusión educativa para esta población se ha convertido en un reto de la sociedad actual.

La convención internacional sobre los derechos de los niños ratificados por nuestro país a través de la Ley 12 de 1991, en el artículo 23, numerales 1 y 3 expresa:

“Los estados partes reconocen que el niño o niña mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condicio-

nes que le aseguren su dignidad, le permitan bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad. La atención a las necesidades especiales de la niñez impedida y la asistencia que se le preste, será gratuita en la medida de lo posible y estará destinada a asegurar que tenga acceso a la educación, capacitación, servicios de salud y de rehabilitación...”.

El acceso al sistema educativo regular de personas con limitaciones de diverso tipo, fue promovido a partir de la década del setenta cuando en algunos países de Europa y en los Estados Unidos se formularon políticas en relación con la integración de las personas con condición de discapacidad a las escuelas regulares (Woolfolk, 1999; Shea y Bauer, 1999). La conferencia mundial sobre educación para todos celebrada por la UNESCO, en 1990, declaró que toda persona debe satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, las cuales abarcan

“tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la escritura y la lectura, la expresión oral y el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo” (Declaración mundial sobre educación para todos, 1990, artículo 1).

Además indica que para el caso de las personas con limitaciones, se deben asumir “las medidas necesarias para garantizarles la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (Declaración mundial sobre educación para todos, 1990, artículo 3). En este sentido, la declaración emanada de la conferencia mundial sobre la educación para todos, considera que las necesidades básicas de aprendizaje son en realidad un derecho para todas las personas incluyendo a las personas con discapacidad, en virtud de que el hecho de no satisfacer dichas necesidades obstaculizará el pleno desarrollo personal, así, el acceso al sistema educativo constituye un elemento central para el desarrollo de la persona con discapacidad.

Como se mencionó anteriormente nuestro país ratificó a través de la Ley 12 de 1991, La convención internacional sobre los derechos de los niños, en la que se reconocen el derecho de los niños con condición de discapacidad a la educación. Derecho expresado en el artículo 46 de la Constitución de 1991.

La Constitución de 1991 dentro de sus planteamientos rescata el derecho de los colombianos a la diferencia, que se expresa en el artículo 46 de la Ley general de educación que dice:

“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas o 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”.

Se impone entonces, a los establecimientos escolares la obligación de garantizar la integración educativa, es decir, la posibilidad de que niñas y niños con algún tipo de discapacidad puedan acudir a establecimientos educativos y allí contar con el apoyo para su desarrollo e integración a la sociedad. Sin embargo, si bien es cierto que el mar-

co legal es un punto fundamental en el ejercicio del derecho que tenemos todos a la educación, existe claridad de que el hacerlo realidad, no solamente depende de la promulgación de una serie de decretos, sino que para pensar realmente en la participación del sujeto con necesidades educativas especiales en el aula regular, se deben generar profundos cambios de actitud en los diferentes sistemas en los que participa el niño.

A nivel del distrito capital existen hoy en día criterios pedagógicos y administrativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. Es así que según resolución 3333 de la Secretaría de Educación de 2000 se define el porcentaje de cupos por nivel y grados destinados a la atención de esta población.

El documento *Educación para todos*, elaborado por la Secretaría de Educación de Bogotá define la Integración Escolar como la posibilidad de que los estudiantes puedan aprender juntos a pesar de sus dificultades. La escuela deberá dar cabida a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas:

“Las escuelas integradoras deben identificar y responder a las diferentes necesidades de sus alumnos, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una igualdad de enseñanza por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades”.

El mismo documento aclara que cuando se habla de necesidades educativas especiales se hace referencia a las dificultades que presenta el niño en los procesos de interacción escolar. Niños que tienen dificultades de aprendizaje más notables que las de otros de su edad o que presentan alguna discapacidad que les dificulta utilizar los recursos escolares comúnmente disponibles, por tanto de-

mandan una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

Si su limitación tiene que ver con una discapacidad permanente las necesidades educativas serán permanentes, lo que significa en términos de manejo de expectativas que no se puede considerar la nivelación del niño como una propuesta real. Expectativa que con frecuencia es asumida tanto por docentes como por la familia del niño.

Se habla también de necesidades educativas transitorias para hacer referencia a dificultades que presenta el niño, que no están en relación con una discapacidad permanente, sino que hacen referencia a múltiples y variadas dificultades de aprendizaje, que se reflejan en fenómenos como repitencia y deserción.

La propuesta de integración escolar del niño con necesidades educativas permanentes se diferencia de la inserción escolar en el hecho de que ésta última consiste en ubicar a los niños con los demás sin dar respuesta a sus necesidades particulares. Situación que en la actualidad es vivida por muchos de los niños que asisten a propuestas educativas regulares la cual desvirtúa el planteamiento de integración escolar y además atenta contra el derecho a la educación que tienen todos los niños, como lo señala la convención internacional sobre los derechos de los niños, mencionada anteriormente.

Actualmente los planteamientos internacionales como los de la UNESCO frente al derecho a la educación que tienen los niños con discapacidad, se orientan a hablar de *inclusión escolar* más que de integración escolar. La diferencia más relevante entre estas dos posturas se sitúa en el hecho de que se pasa de pensar en el individuo como sujeto particular que se integra, a pensar en el contexto escolar en su conjunto, que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él. En opinión de algunos autores, el término *integración escolar* debe ser abandonado porque sólo tiene

sentido cuando se habla de colocar a alguien en un lugar del cual previamente fue excluido.

La escuela inclusiva es entendida como aquella que educa a todos los alumnos en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, y generando los soportes que pueden necesitar tanto los estudiantes como los profesores, para que el proceso educativo sea exitoso. Stainback y Stainback (1989). Parte del principio de que todos los niños deben y pueden aprender juntos, si les brindan los servicios y apoyos para que tengan éxito (Porter, 1991).

Dentro de los planteamientos centrales que caracterizan las propuestas de inclusión escolar se pueden mencionar los siguientes:

1. Ruptura del paradigma tradicional en el que la aproximación educativa al niño con necesidades especiales se realizaba desde una perspectiva clínico asistencial, lo que significaba que la tarea del docente se encaminaba a remediar la “disfunción” que presentaba el niño a través de una serie de procedimientos terapéuticos, propuesta que difícilmente puede ser manejada en el aula regular.

Una escuela para todos supone una aproximación pedagógica a los niños con necesidades especiales que dé cabida a la diferencia, valorando la heterogeneidad como aspecto enriquecedor de los contextos como lo afirma Kauffman (2004)

“ya no se tiende a definir a los alumnos “especiales” desde sus características individuales, dificultades de inteligencia, visión, audición, etc... sino desde la respuesta que les debe dar el medio ambiente”.

2. Significa por el contrario una aproximación pedagógica a los niños con necesidades especiales que dé cabida a la diferencia, valorando la heterogeneidad como enriquecedora. Por tan-

to, el desarrollo del trabajo en el aula debe plantearse a partir de un currículo flexible, en el que los indicadores de logro se adecuen a las necesidades particulares de los niños integrados; esto supone numerosos replanteamientos en el quehacer del docente traducidos en la generación de nuevas habilidades, competencias y actitudes. El módulo de las necesidades especiales de la UNESCO señala que la redefinición de las necesidades especiales en el marco del currículo exige de los profesores una modificación en su práctica con el objeto de ayudar a todos los alumnos a aprender y añade también que el hecho de responder positivamente a las necesidades especiales de los niños, es un medio de mejorar la Escuela para Todos. Supone entonces, romper con la idea de que lo que sirve para un niño sirve para todos. Plantea una pedagogía centrada en el niño que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos (Lus, 1995).

3. Exige una perspectiva de trabajo en equipo colaborativo entendiendo por éste el grupo de trabajo conformado por personas que poseen diferentes saberes y diversas experiencias. Las personas que forman parte del equipo colaborativo serán aquellas que se encuentran comprometidas con el proceso de integración del niño (Falvey, 1994). La participación del equipo colaborativo así como las funciones de los participantes variará de acuerdo a las necesidades que presenta el niño (Vaca, 2000).

A este grupo además de los padres pertenecen los profesores tanto de educación regular como de educación especial, así como profesionales que estén apoyando el proceso educativo del niño. Igualmente este equipo puede ser enriquecido con el aporte de otros miembros de la comunidad que se considere que pueden favorecer con sus ideas la inclusión del niño.

Este equipo realiza un trabajo interdisciplinario en el que a través de la interlocución de diferentes

saberes y experiencias debe establecer las fortalezas y necesidades del niño, así como los recursos de los que se dispone para dar respuesta a sus necesidades.

Aquí vale la pena insistir en el hecho de que pensar en una *Escuela para Todos* requiere del trabajo de los servicios de Educación Especial. Desgraciadamente existe aún la creencia de que no es así; el incluir en el contexto escolar al niño con discapacidad no significa negar sus dificultades, por el contrario es reconocerlas en la diferencia, lo que hace necesario y valioso el apoyo y la asesoría de la disciplina de Educación Especial, disciplina que desde este planteamiento debe redefinir su orientación dentro de los servicios educativos.

Lobato (2001), señala los siguientes principios como orientadores de la propuesta de inclusión:

1. Equidad en la participación social, entendida en términos de igualdad de oportunidades a la educación, empleo, salud y tiempo libre.
2. Oferta educativa plural entendida como la capacidad de desarrollar las potencialidades de todos sus estudiantes dentro y fuera del aula.
3. Igualdad de oportunidades de educación, expresada en el reconocimiento del derecho a la educación.
4. Derecho a participar activamente en la comunidad.
5. Valoración del ritmo personal de aprendizaje, adaptándolo a las necesidades de cada estudiante.
6. Derecho a los apoyos para el desarrollo personal, que garantice la equidad en las oportunidades para aprender.
7. Valoración de la escuela como espacio de socialización.
8. Valoración, reconocimiento y respeto de la diversidad.
9. Derecho a la autodeterminación y autonomía.

10. Cooperación de todos los sectores de la sociedad.

Las experiencias exitosas llevadas a cabo en nuestro país comparten en sus propuestas la existencia de un currículo flexible caracterizado por aproximaciones pedagógicas que respetan los diversos ritmos de aprendizaje, empleo combinado de trabajo en grupo con atención individualizada, utilización de ayudas tecnológicas y lúdicas como motivadores de aprendizaje, apoyo de pares como monitores de aprendizaje, participación de la familia, orientación prevocacional y vocacional y trabajo en equipo: intrainstitucional e interinstitucional.

A nivel local, la Secretaría de Educación del Distrito, ha desarrollado el Programa de Orientación Escolar básica en el ciclo de primaria. Entendiendo por éste

“el conjunto de acciones pedagógicas y terapéuticas desarrolladas por profesionales especializados dirigidas a atender, prevenir e investigar las necesidades educativas especiales de alumnos y alumnas en el contexto del proceso educativo de las instituciones”.

Tiene como propósito fundamental además de contribuir a la promoción de alumnos y de disminuir la incidencia de los problemas de aprendizaje, incluir en la escuela regular niños y niñas discapacitados limitando las prácticas de segregación y/o exclusión. En la actualidad en el distrito especial existen centros educativos integradores.

Se cuenta también con aulas especializadas que trabajan programas dirigidos a población que presenta limitaciones cognoscitivas, físicas y emocionales. Estas aulas especializadas trabajan propuestas de integración escolar y vocacional.

Existen programas y políticas en el país y se han realizado esfuerzos importantes; sin embargo, los resultados del estudio llevado en el año 2004, por la Defensoría de Pueblo con el objetivo de evaluar, desde una perspectiva de derechos, los

procesos de integración educativa de niños y niñas con discapacidad en Bogotá, muestran la necesidad de adoptar medidas para asegurar el cumplimiento de sus derechos, pues señala las dificultades existentes en relación con la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, expresada en el número insuficiente de maestros especializados en los establecimientos educativos “integradores” y la ausencia de soportes pedagógicos que den respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad. De la misma forma este estudio puso en evidencia las barreras a las que se enfrenta esta población para acceder actividades culturales, así como la presencia de actitudes discriminatorias por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Existen también propuestas y esfuerzos valiosos que realizan algunos colegios privados de Bogotá. En algunas de estas experiencias he tenido la oportunidad de participar, como miembro del equipo colaborativo y es desde allí que se plantea la necesidad de caracterizar algunas de ellas, con la intención de conocer y comprender los logros y limitaciones de las mismas, a partir de la experiencia de los actores que han participado en ellas. Para este propósito se planteó el siguiente objetivo:

Objetivo general

Caracterizar los procesos de integración escolar de niños con necesidades educativas permanentes realizados en los niveles de preescolar y primaria en 3 colegios privados de la ciudad de Bogotá, mediante la realización de entrevistas en profundidad a 5 maestros y 5 padres de familia participantes en estos procesos.

Método

Tipo de investigación

Se empleó una metodología cualitativa, hermenéutica interpretativa. Esta propuesta parte del reconocimiento de que los significados sociales determinan la acción de las personas, se constru-

yen en la interacción y son producto de procesos dinámicos de interpretación de la realidad.

Se utilizó como estrategia de investigación, el Estudio de Caso entendido como el estudio cualitativo que se orienta a la construcción de la teoría o la comprensión y explicación de algún fenómeno social. (Stake, 1994 citado por Valles, 1997) Gall, Borg, y Gall, (1996), afirman que el estudio de caso se realiza con el fin de estudiar a fondo un fenómeno, haciendo referencia a procesos, eventos, personas e intereses específicos del sujeto.

La estrategia de investigación planteada permitió realizar un acercamiento a las experiencias de los maestros y padres de familia participantes en procesos de integración escolar desde su propio punto de vista, es decir, desde una perspectiva émica. La información recolectada a través de las entrevistas fue analizada e interpretada desde una perspectiva ética, es decir, desde el punto de vista del investigador.

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se contó con la participación de 5 profesores de colegios privados de la ciudad de Bogotá, que se encontraban apoyando procesos de integración escolar y 5 padres cuyos hijos con necesidades educativas especiales se encontraban asistiendo al aula regular.

La selección de los entrevistados se realizó partiendo de la clasificación propuesta por Garden (1977), citado por Valles (1997), en la que se definen tres tipos generales de entrevistados: entrevistados claves, entrevistados especiales y entrevistados representativos. Se utilizó el criterio de “entrevistado especial”, definido como cualquier persona que da información relevante para los objetivos del estudio y es seleccionada porque ocupa una posición única en la comunidad. (Valles, 1997). Los participantes aceptaron participar en las entrevistas mediante consentimiento informado.

Técnicas de recolección de la información

Como estrategia de recolección de la información fue utilizada la “Entrevista a profundidad”, definida como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen estos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bogdan, 1987).

De acuerdo con Bonilla (1997), la entrevista cualitativa, con fines investigativos, se centra en el conocimiento o la opinión individual como representativa de un conocimiento individual más amplio.

Para la realización de las entrevistas se elaboró una “Guía de entrevista” con el objetivo de que los temas considerados importantes para el logro del objetivo de la investigación, fueran explorados (Bogdan y Taylor, 1994).

Esta guía fue flexible y estuvo orientada a recoger el flujo de información particular de cada entrevistado (Valles, 1997). No pretendió ser un protocolo estructurado, sino más una serie de temáticas que se cubrieron con cada uno de los participantes.

Estas temáticas fueron las siguientes:

1. Percepción de la situación actual de la integración escolar en Colombia.
2. Logros y limitaciones de las experiencias.
3. Caracterización de las experiencias exitosas en los miembros de la comunidad educativa.
4. Futuro de la inclusión escolar en nuestro país.

Durante los encuentros con los participantes se realizaron preguntas descriptivas, estructurales y de contraste con el fin de que fueran exploradas todas las temáticas mencionadas anteriormente.

Procedimiento

Inicialmente se realizó la selección de la muestra, la cual como se mencionó anteriormente, fue intencional. Los participantes fueron ubicados a través de contactos personales, a cada uno se le invitó a participar de manera voluntaria, explicándoles los objetivos y las condiciones del estudio y se les pidió su autorización para grabar las entrevistas y utilizar la información allí obtenida en la investigación, garantizándoles el anonimato. Esta intención fue formalizada a través del Consentimiento Informado.

Posteriormente, después de establecer el encuadre pertinente con los participantes, se procedió a realizar las entrevistas a profundidad, en condiciones adecuadas para los participantes, de tal forma que se facilitó la comunicación y se garantizó el bienestar de los participantes.

Una vez recolectada la información se procedió a la transcripción y análisis de la información a partir de las categorías orientadoras y las posibles categorías emergentes. El proceso de recolección de la información finalizó cuando se consideró que en el análisis de los datos hubo saturación respecto a las categorías.

Resultados

La información obtenida en las entrevistas se analizó siguiendo la metodología propuesta por Bogdan y Taylor (1994). Se establecieron temas y tipologías que permitieron finalmente definir las categorías bajo las cuales se presentó la información recogida. Se utilizaron como unidad de análisis las expresiones o proposiciones referidas a las temáticas para el propósito de este trabajo mencionadas anteriormente. Esta unidad de análisis de acuerdo con Bonilla (1997), permite “no perder de vista el contenido original”, es decir, los temas a explorar relevantes para el desarrollo del trabajo.

La categorización se realizó a partir de la integración del análisis deductivo e inductivo de la

información, es decir, se tuvieron en cuenta para el planteamiento de las mismas tanto las categorías exploradas en la entrevista como aquellas que emergieron de los mismos datos a partir de la percepción (interpretación) que tenían los entrevistados acerca de las temáticas exploradas.

El análisis de las entrevistas permite señalar una serie de aspectos considerados como importantes de las experiencias de integración escolar que pueden ser analizados a partir de las siguientes categorías:

Logros y limitaciones en el proceso de integración

El análisis de la narrativa de los maestros entrevistados permite concluir que la integración escolar se reconoce con mayor éxito cuando comienza a temprana edad, afirmaciones realizadas por los maestros como “...*es más fácil si el niño inicia su escolaridad desde chiquito, integrar niños grandes es muy difícil*”, dan cuenta de que si la participación en la escuela regular se inicia a temprana edad se favorecen los procesos de interacción del niño con su grupo. Igualmente reportan que el participar en procesos de inclusión escolar favorece la promoción y desarrollo de Valores en la Comunidad Educativa: “...*todos hemos aprendido a ser más tolerantes*” afirmó uno de los maestros entrevistados. Sin duda la participación de profesores y alumnos en estos procesos se traduce en una mayor sensibilización de la comunidad educativa frente a la diferencia, al respecto uno de los participantes afirmó: “*los niños y los profesores aprendemos que existen diferencias, que no todos aprendemos lo mismo y al mismo tiempo y esto no significa que no podamos compartir*”. Así mismo las instituciones que han participado en procesos de integración se han convertido en Modelo del proceso y en multiplicadoras del mismo.

También se reportan logros en relación con el desarrollo de empoderamiento que demuestra la familia frente a la condición y derechos de su hijo

con necesidades educativas al respecto uno de los padres se expresó diciendo “...tengo más confianza para hablar de lo que le ocurre a mi hijo”; “... el hablar con otros papás sobre las dificultades de los hijos, nos ayuda a resolverlas” “...con el apoyo del colegio puedo tomar decisiones, sin tanto miedo a equivocarme” fueron algunas de las afirmaciones realizadas por los padres.

De la misma forma en análisis de las entrevistas permite señalar la presencia de limitaciones en el proceso de integración escolar referidas principalmente a la falta de compromiso por parte de las instituciones educativas expresada en situaciones que se ilustran por ejemplo en la siguiente afirmación realizada por un maestro: “no tengo quien me remplace para asistir a las reuniones” “mis compañeros no me apoyan en el recreo y para mí es muy difícil estar pendiente del niño todo el tiempo”; sin duda la escuela inclusiva demanda al maestro además de recursos, la realización de una serie de ajustes de tipo curricular que requieren contar con la disponibilidad de tiempo y apoyo en este sentido un maestro comentó: “no tengo tiempo para hacer los ajustes en los materiales de trabajo para que el niño pueda participar, además tengo muchos alumnos”. Los maestros mencionaron la existencia de barreras arquitectónicas “he pedido varias veces que adecuen el baño y hasta ahora no he obtenido respuesta” lo que señala la importancia del compromiso de las instituciones frente a las implicaciones que demandan los procesos de inclusión.

De la misma manera se hacen visibles en la narrativa de los maestros la existencia de prejuicios y miedos en algunos de los ellos “...uno no sabe cómo pueda responder el niño, de pronto se pone bravo....pues a mí me contaron que esos niños son así, se ponen a veces muy bravos y yo no sabría qué hacer”; “...si a mí me hubieran gustado los niños especiales yo hubiera estudiado educación especial” son afirmaciones de realizadas por los profesores que dan cuenta de sus creencias y miedos frente a esta población.

De manera general, la interacción del maestro con el alumno con necesidades educativas especiales se construye en la ambivalencia de actitudes de Permisividad y de Aprehensión (en algunos casos miedo), explicadas muchas veces en términos de la ausencia de una propuesta pedagógica concreta para él, reconocimiento que señala la necesidad de apoyar permanentemente al maestro a partir de la propuesta de equipo colaborativo (Porter, 1993). Algunos padres señalaron temor frente a la posibilidad de que sus hijos fueran segregados dentro del aula por ejemplo uno de ellos dijo: “no quiero que crean que él no es capaz de hacer nada”, es decir, existe temor frente al efecto del etiquetado y sus implicaciones en las relaciones que el niño establece tanto con su maestro como con sus compañeros. De acuerdo a Kauffman (2004) el etiquetamiento y la rotulación son formas de discriminación que expresan la intolerancia frente a las diferencias.

Por último señalaron la existencia de escasos espacios y recursos en los colegios para lograr la accesibilidad requerida, aspecto que también fue mencionado por los profesores.

Caracterización de las experiencias exitosas

En cuanto a la caracterización de las experiencias exitosas los profesores participantes señalaron los siguientes aspectos para cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo; en relación con los pares mencionaron como importante la sensibilización frente a la diferencia, además de ganancias en el aprendizaje de algunos niños que han apoyado el trabajo de sus compañeros como monitores. Frente a las acciones de las directivas señalan aspectos como la realización de esfuerzos para generar cambios organizacionales y administrativos que se orientan favorecer los procesos de inclusión “el colegio me permitió que pudiera capacitarme y me nombró un remplazo para que pudiera tomar el curso” comentó uno de los profesores entrevistados. Otro de los profesores reconoció el interés de su institución para que los lineamientos planteados en el PEI fueran

una vivencia en el contexto escolar, interés traducido en el apoyo recibido.

En relación con participación del niño con necesidades educativas especiales señalaron aspectos como fortalecimiento de su autonomía; una percepción positiva en sus posibilidades de logro tanto de él como de su familia y una mayor oportunidad y enriquecimiento de su interacción social.

Los padres señalan como aspectos importantes de la experiencia, la generación de expectativas diferentes frente al proceso educativo de sus hijos uno de los padres comentó *“ha sido una oportunidad para toda la familia, mi hijo ha madurado...yo lo veo más independiente”*; la construcción de diferentes alternativas frente al futuro de sus hijos y la ampliación del círculo social de la familia, *“...el hecho de que mi hijo asista e ese colegio nos ha permitido relacionarnos con otras personas”* por último algunos señalaron como importante el hecho de que la experiencia les proporcionó mayores elementos para la construcción de una pautas de crianza apropiadas.

Otro aspecto que caracteriza las experiencias exitosas en los procesos de inclusión escolar se vincula con la receptividad que frente al proceso mostraron los profesores que en su historia de vida tenían alguna experiencia cercana, en su familia por ejemplo, frente a la condición de discapacidad, vivencia que sin lugar a duda marca una diferencia en relación con el acercamiento que tienen frente a esta población.

Futuro de la inclusión escolar

En relación con la exploración de esta temática se pueden señalar los siguientes aspectos percibidos como importantes y que se consideran fundamentales para pensar realmente en una Escuela para Todos; el primero de ellos hace referencia a la necesidad de clarificar la conceptualización del proceso, para algunos de los maestros, sino para la mayoría, esta es una política educativa nueva que

no ha sido aprehendida por todos de la misma forma. En la narrativa de los maestros se evidencia que los significados sobre inclusión e integración no son los mismos, a pesar de que forman parte de su discurso, en sus prácticas permanece la idea de una educación homogeneizante en la que desaparece el derecho a la diferencia “ afirmaciones como *“... yo sé que puede, es cuestión de exigencia”* o *“...yo quiero que sea igual a los demás”* ilustran la creencia de “la oportunidad” que da el colegio a ese otro que “está afuera”, que es diferente, y la necesidad de que ese otro (que está afuera) haga esfuerzo para “estar adentro”, es decir, el otro debe hacer algo para caber en la escuela y no es la escuela la que le da cabida. Estos resultados señalan la necesidad de una mayor discusión y reflexión por parte de los actores educativos participantes en este tipo de experiencias, sólo de esta forma podrán construir expectativas reales.

Otro aspecto mencionado hace referencia al reconocimiento y práctica del trabajo en equipo y la necesidad de fortalecer a los profesores en este tipo de propuestas en las que la interdisciplinariedad y el reconocimiento del saber del otro es valorado. Los profesores que se sienten apoyados y acompañados resuelven de manera creativa las posibles dificultades que se presentan en el desarrollo de su práctica pedagógica *“me siento más segura cuando puedo consultar con los profesionales que apoyan al niño, yo no sé de esto y me da miedo equivocarme”* señaló uno de los profesores. La responsabilidad frente a la experiencia de inclusión en el aula regular debe permear a todos y no solamente centrarse en el profesor que tiene en su aula al niño con necesidades educativas especiales.

De la misma forma tanto los padres como los maestros consideran que para hablar de una *Escuela para Todos* es necesario que participen todos los actores de la comunidad educativa, padres maestros y directivas. A este respecto uno de los padres afirmó: *“...creo que es muy importante que los padres de los compañeros de mi hijo sepan de*

qué se trata, pienso que deben tener muchas preguntas”. Lo que señala la necesidad de trabajar con toda la comunidad.

Por último los profesores señalaron la importancia de la Evaluación Continua como fundamental en este tipo de procesos, evaluación que debe nutrir la realización de futuras experiencias.

Discusión

Indudablemente nuestro país se comprometió con una política educativa integradora, legitimada como se señaló anteriormente, desde los derechos del niño y desde la ley general de educación. Sin embargo, si bien es cierto que el marco legal es un punto fundamental en el ejercicio del derecho que tenemos todos a la educación, existe claridad de que el hacerlo realidad, no solamente depende de la promulgación de una serie de decretos sino que, para pensar realmente en la participación del sujeto con necesidades educativas especiales en el aula regular se deben generar profundos cambios de actitud en los diferentes sistemas en los que participa el niño.

Para señalar algunos de ellos consideramos que a nivel de los colegios en los que se llevó a cabo esta investigación la concepción de lo significa hablar de inclusión no ha sido asumida. En general el colegio continúa castigando la diferencia y sobrevalorando la presencia de la homogeneidad en el aula. De esta consideración da cuenta la creencia de algunos de los maestros de que es necesario que el niño con necesidades educativas especiales “se parezca a sus compañeros”, además que “debe hacer esfuerzo” para lograrlo, creencia que se relaciona con el planteamiento realizado por Vallejo (2005), quien identificó algunos aspectos que dan cuenta de las representaciones que construyen los maestros de educación básica acerca de la discapacidad, sintetizándolos en los siguientes aspectos: el discapacitado es otro distinto al nosotros y la diferencia se asimila a la carencia o la disfunción. Significados que se traducen en acciones de exclusión de las personas con discapacidad,

particularmente en los espacios escolares en donde se espera cierta homogeneidad de la población, o al menos cierto ocultamiento de las diferencias.

También el hecho de que niños que presentan necesidades educativas transitorias y que requieren de ajustes pedagógicos para ser exitosos en su proceso de aprendizaje, son remitidos a intervenciones terapéuticas largas y costosas cuando el colegio, desde una pedagogía centrada en el niño, podría dar respuesta a muchas de esas “carencias”. Si esto ocurre frente a este tipo de necesidades, cuando el sistema escolar regular se enfrenta a una condición de discapacidad permanente, las posibilidades de dar respuesta son más limitadas, pues muchas de ellas demandan la realización de ajustes importantes no solamente en el espacio físico sino en el diseño del currículo y en las rutinas escolares. Esto señala que la institución que se compromete con la propuesta de Inclusión Escolar tiene que repensar la realización de muchos de sus prácticas, reconocimiento que empieza hasta ahora a ser asumido. En este sentido es muy importante favorecer cambios de actitud a nivel de los docentes, orientados a valorar de manera positiva la heterogeneidad y el respeto al otro de tal manera que se pueda pensar en una práctica pedagógica que dé cabida a la diferencia. Seguramente en este reto la universidad colombiana desde sus facultades de Pedagogía, Terapia Ocupacional, Física y del Lenguaje, Psicología y Medicina entre otras, seguirán teniendo un importante papel en la capacitación de los futuros agentes educativos.

A nivel de las experiencias concretas de inclusión del niño con discapacidad es necesario preguntarse hasta qué punto impactan el sistema, en el sentido de que generen procesos reales de aceptación de la diferencia. Con frecuencia ocurre que el niño con necesidades educativas especiales es asumido como un caso “especial”, mientras que el resto de los compañeros son mirados desde una perspectiva homogeneizante. Pareciera como si la propuesta educativa fuera solamente para ese niño discapacitado, lo que se puede convertir entonces, en una práctica segregante. De alguna manera al

alumno se le “adjudica” una identidad especial y desde ahí se interactúa con él. Desde ahí es indispensable reafirmar la idea de que se debe asumir la concepción de inclusión y no de integración: *la escuela es para todos*.

Sumado a lo anterior las condiciones de trabajo de los profesores en relación con la dificultad para realizar adecuaciones curriculares y la cantidad de alumnos por grupo, muchas veces sin contar con el apoyo de otros profesores, son aspectos que deben ser considerados como amenaza a los resultados positivos de futuras experiencias.

Estar o permanecer en la escuela regular no garantiza el derecho a ser diferente por el contrario puede convertirse en una experiencia excluyente; para que esto no ocurra el sistema educativo debe construir una oferta educativa que respete las variables individuales evitando la discriminación, lo que significa que debe evaluar permanentemente sus creencias y prácticas, es decir, estar atento a reconocer la manera en que la discriminación hace presencia en sus actuaciones.

Solamente una práctica reflexiva de los maestros y profesionales que en su quehacer se enfrentan a esta población, permitirá ir construyendo el ideal de una Escuela para Todos.

Es necesario dar respuesta a muchas preguntas que surgen cuando se participa en el desarrollo de estas experiencias. Preguntas como ¿Qué ocurre con los aprendizajes de los niños con necesidades educativas especiales? ¿Se está dando realmente respuesta a ellas o más bien estamos insertándolos en el aula? ¿Cuáles son sus logros? ¿Qué sucede con su autoestima? ¿Hasta cuando hablar de Integración Escolar? ¿Cómo se deben realizar los procesos de evaluación?

La experiencia ha mostrado que cuando nos enfrentamos a discapacidades cognitivas las propuestas educativas en muchos casos se “agotan”, lo que hace necesario considerar propuestas de integración parcial. ¿Qué otras alternativas estamos

construyendo a nivel prevocacional y vocacional? ¿Qué respuesta está dando la educación superior a esta población?

Son interrogantes sentidos por profesores, padres y profesionales que en su quehacer se enfrentan a esta población y frente a los cuales tienen un compromiso ético y profesional.

De ahí la importancia de aunar esfuerzos, analizar críticamente las experiencias realizadas y fortalecer el desarrollo de la investigación que dé respuesta a estas preguntas.

Solo a partir de estas consideraciones estaremos en capacidad de nutrir nuestra práctica y poder hablar realmente de “*Una Escuela para Todos*”.

Recibido: junio 2008

Aceptado: octubre 2008

Bibliografía

- Bogdan R, Taylor SJ. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Editorial Paidós. 1986.
- Bonilla E. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Editorial CEDE, Universidad de los Andes. 1997.
- Defensoría del Pueblo. *La integración educativa de niños y niñas con discapacidad. Una evaluación en Bogotá desde la perspectiva de derechos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. 2004.
- Dubrovsky S. *La integración escolar como problemática profesional*. México: Noveduc. 2005.
- Falvey M. *Educational and Curricular Adaptations. Educating all students in the mainstream of Regular Educations*. Baltimore: Paul H Brookes. 1994.
- Gall M, Borg W. *Educational research: an introduction*. Logman Publishers: United States, 6 edition. 1996.
- Kaufmann L (2004). *La integración del niño con autismo a la escuela común: un enfoque*

- interdisciplinario*. Extraído el 23 de octubre de 2008 de <http://www.autismointegracion.com.ar>
- Lobato X. *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós. 2001.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley general de educación*. Santa Fe de Bogotá. 1994.
- Moreno M. *Inclusión social de las personas con discapacidad: reflexiones, realidades, retos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2007.
- Lus M. *De la Integración Escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Paidós. 1995.
- Porter G. *Changing Canadian Schools. Perspectives on disabilities and inclusion*: Canada. Editors The Roeher Institute. 1991.
- Porter G. *How it Happens: A look and Inclusive Educational practice in Canada for Children and Youth with disabilities*. Canada: The Roeher Institute. 1993.
- Secretaría Distrital de Educación. *Educación para todos. Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del Distrito*. Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá, Distrito Capital. 1997.
- Shea T y Bauer A. *Educación especial. Un enfoque ecológico*. (2ª ed.). México: McGraw-Hill. 1999.
- Stainback S, Stainback W. *Classroom Organization for Diversity among Students*. Baltimore: Paul H Brooks. 1989.
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York. 1990.
- Vallejo I. *Parecerse a nosotros. Debates acerca de las representaciones sociales de docentes de educación básica acerca de la discapacidad*. En P. Vainy & A. Rosato, *Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2005; 87-93.
- Vaca P. *Integración escolar del niño con necesidades especiales*. En Espinosa. *Neuropediatría*. Bogotá: Hospital Militar Central. 1999.
- Valles M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Editorial Síntesis. 1997.
- Woolfok A. *Psicología educativa*. (7ª ed.). México: Prentice Hall. 1999.