



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

“EDUCACIÓN PARA TODOS”

**Problematización del discurso sobre educación inclusiva, como dispositivo
gubernamental**

KELLY VANESA RAMÍREZ PINEDA

Trabajo de investigación para optar al título de magíster en educación

Línea Pedagogía y Diversidad Cultural

Asesora

MARÍA NANCY ORTIZ NARANJO

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA**

Medellín, diciembre de 2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Dedicatoria

Querido hijo,

Al sentir que en mi vientre se gestaba la vida, agradecí al universo por tu bendita existencia, alardeo contigo el vuelo escondido que aún guarda la oruga, convencida que muy pronto se abrirán tus alas; entre letras y números, canciones y juegos, ajenos a tu estilo emprendes tu vuelo en el mundo al revés que nos acompaña.

Este proyecto nace de mi amor por ti, gracias por ser tú y enseñarme que al igual que la mariposa todo tiene su tiempo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Agradecimientos

A María Nancy Ortiz Naranjo, por acogerme y demostrarme que vale la pena volver a empezar, por animarme a seguir y enseñarme que se puede volar a pesar de las adversidades, por recordarme que a través de la palabra escrita se exorciza el alma y se vuelve a la vida.

A Hilda Mar Rodríguez, por los aprendizajes recibidos y por su acompañamiento tanto profesional, como humano.

A mis padres por ser mis primeros maestros, por el ejemplo recibido y por su apoyo infinito.

A mi esposo e hijo por elegirme como su compañera de viaje, por permitirme ser quien soy y acompañarme en esta maravillosa experiencia.

A mi hermana y su familia por darle color a mi vida.

Por último, a mis compañeros y maestros de aula, cuyas experiencias y aprendizajes compartidos me permitieron crecer y comprender otros mundos posibles.



TABLA DE CONTENIDO

	Página
Nuestro mundo al revés	6
“Educación para todos”: Problematicación del discurso sobre educación inclusiva, como dispositivo gubernamental.	7
Preludio de un revoloteo	9
CAPÍTULO I : Esbozo de un vuelo	
En modo oruga: Acercamiento al contexto legislativo: De lo general a lo particular.	10
El jardín a volar	19
Cómo surge la pregunta	20
	24
CAPÍTULO II : Panorama conceptual y metodológico	
Consideraciones metodológicas	42
El enfoque: ¿Desde dónde?	43
	48
CAPÍTULO III: De crisálida a Mariposa	
Dislœxiœ, un mundo al revés	49
El yo madre...	53
El yo maestra...	54



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Del otro lado

56

Problemätizando el discurso **educación**

59

64

CAPÍTULO IV: Saber y poder en el discurso sobre educación inclusiva. La encrucijada de la familia.

69

Por una educación dialógica. A modo de conclusión

Metäfora de la mariposa

73

Referencias bibliográficas

74



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Nuestro mundo al revés...

Entre diagnósticos y juicios entendí que tu camino era distinto al nuestro,
Que la memoria y la imagen tus compañeros serían,
Los números y letras de revés me indicaban tu forma de aprender,
Y desde ese instante las estrategias se dejaron ver.

Las largas noches de desvelo, las lágrimas en tu mejilla,
La sensación de vacío y la desilusión escondida,
Hoy son el espejo de una academia vacía,
En la que las leyes y profes solo son una vasija.

Me cuestiona cada día está escuela indiferente
En la que la inclusión se escapa por la ventana de en frente,
Tus dolores son los míos, tus frustraciones también
Y aunque no te reconozcan mañana volverás otra vez.

La esperanza sigue intacta, sé que algún día entenderás,
Que este es un momento por cual debemos pasar,
Que no es un problema y mucho menos una enfermedad,
Y que en el mundo no hay barreras cuando hay diversidad.



“Educación para todos”

Problematización del discurso sobre educación inclusiva, como dispositivo gubernamental

Preludio de un revoloteo

El presente trabajo de investigación ha sido escrito para optar al título de Magíster en Educación, en la Línea de Pedagogía y Diversidad Cultural de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía.

Este ejercicio de investigación surge de la experiencia, de lo vivido, de la desesperanza y de la esperanza, que en palabras de Freire no es más que “una necesidad ontológica” (Freire, 1993, p.24), pretende abordar y problematizar el discurso sobre la *Educación inclusiva*, que ha sido planteado como programa en la legislación educativa colombiana. A partir de una reflexión crítica de las relaciones de *saber-poder* presentes en la normatividad impartida por el Ministerio de Educación Nacional sobre el tema, se arriba en la historia de vida, mediante la metáfora de la metamorfosis de la mariposa, como articulación del tema a investigar: Discurso sobre la educación inclusiva - legislación educativa y la experiencia vivida.

Es así como, desde un enfoque autobiográfico, pretendo problematizar el discurso de la *Educación Inclusiva* como un dispositivo gubernamental, a partir de la historia de vida de mi hijo, quien cursa tercer grado de primaria y ha sido diagnosticado con dificultades de aprendizaje¹, siendo la dislexia su principal dificultad en el entorno académico y cuyas experiencias hoy constituyen el tópico investigativo de este proyecto.

¹ El diagnóstico dado por el Neuropsicólogo en el año 2015 y reconfirmado en el año 2016, informa dislexia, déficit de atención con hiperactividad de predominio inatento y trastorno específico de la lectoescritura.



Las experiencias vividas en su proceso educativo, tanto a nivel familiar como personal, sirven de base para el desarrollo de este planteamiento investigativo. Lo anterior, partiendo del presupuesto de que “la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (Larrosa, 2003, p.3); es por eso que he decidido plantear este proyecto desde el enfoque biográfico-narrativo, partiendo de la historia de vida como principal estrategia y del método de la problematización de Michel Foucault, para indagar y dar respuesta a las preguntas ¿Cómo operan las relaciones de *saber-poder* en el discurso sobre educación inclusiva desde una perspectiva gubernamental? y ¿Cómo se tensionan dichas relaciones en la historia de vida de un estudiante diagnosticado con dificultades de aprendizaje, su entorno escolar y familiar?

El producto de esta investigación da cuenta de lo coyuntural que puede llegar a ser la política pública cuando se plantea y se interpone de forma general, sin antes estudiar las particularidades de las mismas, como es el caso de la educación inclusiva, la cual se encuentra inmersa en el término inclusión, adoptando este concepto principalmente para los individuos con “discapacidad” física, sensorial, psíquica o cognitiva, dejando de lado otras posibilidades como es el caso de las dificultades de aprendizaje, específicamente la dislexia.

Este texto se encuentra dividido en cuatro capítulos, los cuales corresponden al planteamiento del problema, en el cual se da cuenta del propósito y los objetivos planteados, seguido del horizonte conceptual y metodológico, en el cual se describe cada uno de los conceptos y teorías utilizadas para el desarrollo del mismo y, por último, se entrelaza la problematización en relación con las preguntas de investigación y la historia de vida anunciada.



CAPÍTULO I

Hay un momento en la vida en que uno siente la necesidad de relatarse de un modo distinto al habitual. Tarde o temprano nos llega a todos, a las mujeres y a los hombres; y sucede ya desde hace centenares de años, sobre todo en la cultura occidental, tal vez desde el momento en que la escritura, resistiéndose al olvido de la memoria, asumió la tarea de narrar en primera persona lo que se ha vivido en el pasado.

Más que un proyecto, que no todos llevamos a cabo, es una sensación; un mensaje que nos llega de improviso, sutil y poético, pero capaz de asumir forma narrativa. Es casi una urgencia o una emergencia, un deber o un derecho: según los casos y las circunstancias.

*Esta necesidad de contornos imprecisos, que puede permanecer por el resto de la existencia como una presencia incompleta, recurrente e insistente, toma el nombre de **pensamiento autobiográfico**. No se trata de un deseo íntimo cualquiera, referido a nosotros mismos y al placer de hablar de sí, consigo y para sí mismo (...) Es una compañía secreta, meditativa, que sólo comunicamos a los demás a propósito de ciertos recuerdos, excepto si la convertimos en una finalidad de la vida.*

Sólo en este caso, además de convertirse en un proyecto narrativo completo, un diario retrospectivo, historia vital y vida novelada, da sentido a la vida. Permite a quien se encuentra casi invadido por este pensamiento tan particular, sentir que ha vivido y que todavía está viviendo, que la pasión por el propio pasado se transforma en pasión por la vida posterior.

Duccio Demetrio (1999, p.11-12)



Esbozo de un vuelo

Tendré que soportar dos o tres orugas si quiero conocer a las mariposas.
— *Antoine de Saint-Exupéry*

Pensar en una educación para todos, implica comprender las condiciones de posibilidad de todos; sin embargo, las reformas que se hacen al sistema educativo, relacionadas con la *Educación inclusiva*, se presentan de manera ambigua, cuando por un lado se abren las puertas de la igualdad, pero por el otro, la norma se rige por medidas que impiden la flexibilidad que requiere un educando con necesidades educativas diferentes. Por ejemplo, la disposición estructural del currículo, las evaluaciones y los planes de acción que debe presentar cada institución para competir en el mercado, van en contravía de los modelos pedagógicos que se deben implementar para la educación de éstos. Lo anterior porque “la escuela aprende del otro y se enriquece con la diversidad, es verdad, pero al mismo tiempo, persiste en la normalización y homogenización de los sujetos y los saberes” (Yarza, 2013, p.38), impidiendo la manifestación tácita de la educación inclusiva.

Con estas disposiciones, no sólo las Instituciones Educativas y sus habitantes sufren los cambios, también en el ámbito familiar se presentan consecuencias; precisamente, uno de los propósitos de esta investigación es problematizar el discurso de la educación inclusiva como un dispositivo gubernamental, mediante una reflexión crítica en torno a la legislación actual colombiana y la activación de una historia de vida, partiendo de la experiencia adquirida como madre y de la manera como han transcurrido los últimos años escolares en la vida de mi hijo, quien ha sido diagnosticado con dificultades de aprendizaje, pero que en este caso tomo como punto de referencia la dislexia, debido a que su proceso de lectoescritura no es el indicado para el grado que se encuentra cursando según el currículo, y es precisamente esta dificultad la que ha traído a su vida una serie de consecuencias que trataré de exponer a lo largo de este proyecto.



Facultad de Educación

El discurso sobre la inclusión *dispone* normas, pero también prácticas e interacciones que no están basadas en las necesidades reales de los alumnos incluidos, sino en la idea de una normalidad hegemónica, por eso la apuesta por problematizar el discurso sobre educación inclusiva en Colombia, por medio de un análisis del régimen de verdad presente en la política pública, y de la activación de narrativas particulares en torno a la experiencia de "Educación inclusiva".

En modo oruga: Acercamiento al contexto legislativo.

De lo general a lo particular.

La inclusión educativa es un tema que atañe a todos y todas, en la siguiente tabla llevaré a cabo un recuento de los principales acuerdos y legislaciones que servirán de referencia, tanto a nivel internacional, como nacional. Estos están expuestos de manera general y cronológica a modo de información.

<i>Legislación internacional.</i>	<i>Legislación Colombiana</i>
<p>1948 – <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos.</i></p> <p>“En 1948 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es en esta Declaración, en concreto en su artículo 26, se define y reconoce por primera vez en un texto oficial de vocación mundial la educación como derecho humano” (2005, p. 3), lo que, a mi modo de ver, permite el conocimiento y aprendizaje de diferentes</p>	<p>1991 – <i>Constitución Política de Colombia</i></p> <p>Artículo 67</p> <p>La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Const., 1991, art. 67)</p>



herramientas básicas que hacen posible la adaptación y socialización del sujeto en el mundo que habita.

Artículo 26, punto 1, 2 y 3.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (UNESCO, 2008,



Facultad de Educación

1989 – Convención de los Derechos del Niño.

Artículo 28. Punto 1.

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho.

Artículo 29. Item a).

Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

1994 – Ley 115

Fundamentada en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, se propone reconocer la Educación como función social, en vía de satisfacer las necesidades e intereses de las personas, de las familias e incluso de la misma sociedad, planteando que el Sistema Educativo Colombiano está preparado para atender la diversidad que habita en el país.

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.



Punto dos.

- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, (UNESCO, 1994, p.viii)

Artículo 1

La educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994, las normas que la reglamentan, las reglas establecidas en el presente Decreto y las disposiciones que para el efecto dicten las entidades territoriales.

Artículo 3

Principios de la norma:

Integración social y educativa: por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios.

Desarrollo humano: por el cual se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar íntegramente sus potencialidades,



Facultad de Educación

satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.

Oportunidad y equilibrio: según el cual el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Soporte específico: por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social. (Decreto 2082, 1996, art.1 y 3).

2000- *Marco de Acción Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (Foro Mundial sobre la Educación)*

Compromiso 7

Por consiguiente, nos comprometemos colectivamente a:

2003 – *Resolución 2565*

Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Artículo 3.

Organización de la oferta. Cada entidad



<p>iii) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa (UNESCO, 2000, p.8)</p> <p>Facultad de Educación</p>	<p>territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional.</p>
<p>2006- <i>Convención de la UNESCO sobre los derechos de las personas con discapacidad.</i></p> <p>Artículo 24 / Educación:</p> <p>Punto 1.</p> <p>Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:</p> <p>a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;</p> <p>b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así</p>	<p>2009 – <i>Ley 1346</i></p> <p>Artículo 24/ Educación</p> <p>Punto 1</p> <p>Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;</p> <p>Punto 2</p> <p>c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;</p> <p>e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.</p>



Facultad de Educación

Punto 2.

- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (UNESCO, 2006, p. 18)

2008 – *“La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO.*

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de

2009 – *Decreto 366 (que reglamenta la organización del apoyo pedagógico en el marco de la educación inclusiva)*

Artículo 2.

En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.



Facultad de Educación
calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas. (UNESCO, 2008, p.5).

Las conclusiones de las investigaciones indican que, para fomentar el desarrollo de la escuela inclusiva, los líderes escolares deben atender a tres grandes tipos de tareas:

- a) impulsar nuevos significados de la diversidad;
- b) promover prácticas inclusivas en las escuelas; y
- c) establecer vinculaciones entre las escuelas y las comunidades. (Ibid, p.19).

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordo-ceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicación. (Decreto 366, 2009, art.2).

2013 – Ley 1618 (Derechos de las personas con discapacidad)

Artículo 3

La presente ley se rige por los principios de dignidad humana, respeto, autonomía individual, independencia, igualdad, equidad, Justicia, inclusión,



progresividad en la financiación, equiparación de oportunidades, protección, no discriminación, solidaridad, pluralismo, accesibilidad, diversidad, respeto, aceptación de las diferencias y participación de las Personas con Discapacidad, en concordancia con Ley 1346 de 2009.

Artículo 11.

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.

Lo anterior, es sólo el esquema funcional de lo que debería representar la inclusión educativa en Colombia, pero como lo anuncié anteriormente, este se desarrolla de manera general, tomando el tema de la inclusión como algo dado y definido por una normativa



A partir de 1994 en el tema de educación, con la Ley 115, Colombia se presume un país dispuesto al cambio, más adelante en el año 2009 con la Ley 1346 se aproxima a la educación inclusiva, de hecho, comienza a hablarse desde el Ministerio de Educación, en la *Política de la Revolución Educativa*², de “Educación para todos”, suponiendo que tanto las Instituciones Educativas, como los Educadores y Educandos están preparados para educar y recibir a todos por igual, desconociendo las necesidades particulares con que llegan algunos de los Educandos, además de las falencias pedagógicas de los Educadores y las limitaciones estructurales que presentan algunas Instituciones, a pesar de que en el artículo 47 de la ley 115 se plantee.

En la documentación consultada a nivel oficial para el caso de Colombia, se perciben compromisos y acuerdos que generalmente distan de lo que caracteriza en sí, a un estudiante con dislexia, refiriéndose de manera general a lo físico, sensorial o cognitivo, negando con ello la existencia de otras dificultades del orden específico de aprendizaje; como muestra de ello, en la resolución 2565 creada bajo la premisa de las Necesidades Educativas Especiales, se hace referencia a algunas dificultades de aprendizaje, como lo son: el autismo, el déficit de atención y la hiperactividad, estos últimos en ocasiones se relacionan con la dislexia - incluso comparten características similares - aun así, se desconoce su naturaleza neurobiológica, la cual implica otras formas de asumir los conocimientos impartidos en el aula, dado que, como trastorno específico del lenguaje se relaciona especialmente con el proceso de la lectoescritura.

En el siguiente capítulo, detallaré con precisión el término dificultad de aprendizaje, para contextualizar conceptualmente a que me refiero cuando lo enuncio.

² Ver http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85758_Archivo_pdf1.pdf



El objetivo principal de este trabajo de investigación es problematizar el discurso sobre educación inclusiva en Colombia, por medio de una reflexión crítica en torno a la política pública, y de la activación de narrativas particulares en torno a la experiencia de "Educación inclusiva". Para ello planteo los siguientes propósitos:

- Diagnosticar, *desde una perspectiva foucaultiana*, la Educación inclusiva como un dispositivo gubernamental.
- Problematizar el discurso educación inclusiva, desde la historia de vida, en relación con la normatividad vigente.
- Activar en la escritura mi propia experiencia como investigadora y madre de un niño con dificultades de aprendizaje, en relación con el tópico de indagación.

Considero importante mencionar que la trama de esta investigación se desenvuelve en un contexto particular en el que, dada la falta de condiciones del sistema educativo para responder realmente a las necesidades del *sujeto a incluir* –en este caso mi hijo–, se han venido invirtiendo ciertos roles; la escuela ha venido tomando la función de ente cuidador, mientras que el hogar se ha convertido gradualmente en el espacio de instrucción, lo cual ha afectado la dinámica familiar, en tanto que, al llegar a casa luego de una ardua jornada laboral, he dejado de ser madre para convertirme en su maestra, explicando el tema del día – en todas las materias vistas – para luego proceder a realizar las tareas asignadas, todo esto, después de buscar quien me comparta los temas vistos durante la clase, mientras que en su escuela sólo se ocupan de velar por el orden y el buen comportamiento.

Cada día debo llamar a un padre de familia diferente –para no cansar al mismo– con la intención de conocer lo trabajado en clase, esto ha traído como consecuencia que al niño se le reconozca entre los padres de familia, bajo la etiqueta de “el pobrecito, al que hay que ayudarlo”, relacionando la situación con alguna enfermedad cognitiva, a tal punto de dudar



que él a su manera y –desconociendo mi trabajo diario– logre estudiar y alcanzar logros, que en muchas ocasiones ganaban sus hijos y por eso el mío sirve como referencia para

hacer el reclamo a su maestra cuando en alguna evaluación su nota sea más alta que la de sus hijos, como lo fue en una ocasión que la docente de matemáticas decide realizar un quiz sorpresa a todos los niños, y para sorpresa de algunos padres cuyos hijos siempre ganan las evaluaciones de matemáticas, esta vez la mayor nota la obtuvo el que menos creían, al tomar la docente esta situación como ejemplo, las llamadas y los mensajes de whatsapp no se hicieron esperar por parte de los padres para corroborar la nota.

Cómo surge la pregunta

La pregunta de investigación surge hace cuatro años, con la incertidumbre de no saber qué iba a pasar cuando mi hijo ingresara a cursar su primaria, mas no por las dificultades de aprendizaje que al día de hoy se han diagnosticado –porque en ese momento eran desconocidas para mí– sino por una dificultad auditiva congénita, que ha implicado diversos tratamientos y la utilización de un audífono; pero esta situación no representó mayores consecuencias en el contexto preescolar del que hacía parte en su momento.

Fue ya en primaria que todo empezó a transformarse, cuando se confirman sus dificultades de aprendizaje y emprendo una ardua lucha por cómo hacer para que esta pequeña oruga pudiera cursar sin traumatismos sus grados académicos y conseguir dar respuesta a lo planteado en el currículo, con la confianza de que las normas y los proyectos vigentes de los que se hablaba a nivel mundial y nacional sobre la inclusión educativa respaldarían este proceso de aprendizaje - es de aclarar que para la fecha la información que tenía sobre el tema era vaga y se limitaba sólo a lo compartido en los diferentes medios de comunicación, campañas o avisos en las redes sociales - es así, como motivada y confiada en las disposiciones gubernamentales sobre inclusión, inicio la búsqueda de un colegio que de acuerdo a mis circunstancias económicas y a la oferta del mercado , logrará suplir las necesidades educativas que en el momento se presentaban, lo que me llevó a elegir la Institución Educativa en la que hoy se encuentra, debido a que en la entrevista y demás citas siempre se habló de ser una Institución preocupada por atender las necesidades de los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

niños, buscando la inclusión de los mismos, desde la premisa de formar en el respeto, además **Facultad de Educación** grupo el mayor número de niños sería 22, lo que me tranquilizaba ante las recomendaciones de los especialistas, pues este fue uno de los motivos por los que busqué cupo en colegios privados y no oficiales.

Luego de cuatro años en el colegio –debo confesar que no por gusto propio– mi hijo sigue allí. El proceso formativo en el respeto, sólo incluye las normas de convivencia y las sanciones para el que no las aplique, la cantidad de niños por grado hoy son de 38 y la preocupación porque cada niño se sienta incluido se resume en el esfuerzo que como madre año tras año, he venido desempeñando para ayudarle al niño a cumplir con el plan de estudios diseñado a nivel general por el colegio. Lo prometido en la normatividad nacional, regional, curricular y pedagógica, ha ido en contravía de sus necesidades reales; principalmente a la aceptación de su manera de aprender por parte de los maestros, a la poca preparación de los mismos y a la manera como desde la Coordinación y Rectoría se tratan este tipo de temas. Pero pronto me di cuenta de que no se trataba de un asunto meramente institucional o que dependiera de la voluntad de las maestras, sino más bien del modo en que este discurso sobre la inclusión opera a nivel gubernamental, y los presupuestos de saber y poder que lo rigen.

En consecuencia, la pregunta de investigación es la siguiente ¿Cómo operan las relaciones de *saber-poder* en el discurso sobre educación inclusiva desde una perspectiva gubernamental y cómo se tensionan dichas relaciones en la historia de vida de un estudiante diagnosticado con *dislexia*, su entorno escolar y familiar?

Para ello, recorro a la narración autobiográfica, por medio de la cual aflora mi voz; entre diagnósticos, métodos, llantos, noches sin dormir, transcurre mi vida y la de mi pequeño hijo, que a escasos ocho años intenta adaptarse a una escuela que lo recibe, amparada en los decretos y normas vigentes dispuestas por el Ministerio de Educación, pero que al fin de cuentas hoy, después de tres años de intentar encajar no ha sido posible; en algún momento me he sentido culpable por no reclamar a sus docentes, a la Institución, al mismo Estado, mi papel de maestra –sin serlo formalmente–, el derecho prometido en las normas, el



derecho a ser educado desde sus necesidades, el derecho a la igualdad, el derecho a dormir

temprano, el derecho a no estar tarde por desatrasar lo que en su jornada escolar no consiguió, además de cumplir con los compromisos (tareas) diarios, el derecho a que, como familia salgamos tranquilos un fin de semana, sin pensar en los compromisos de clase pendientes. El derecho a verlo sonreír luego de una jornada escolar, porque se ha sentido valorado, porque su diferencia –lejos de ser vista como obstáculo o carga para el compañero de al lado, para la profesora y la misma institución– ha sido potencia para el diálogo pedagógico, para la vida en comunidad, para la cotidianidad educativa.

Por ende, el pensamiento autobiográfico hará que mi voz se convierta en la voz de otros, la historia de vida narrada es el eco de aquellas familias cuyo discurso de inclusión educativa también los ha permeado. Este enfoque permite problematizar el discurso demostrando como opera de manera intangible en el ámbito familiar, dando cuenta de aquello que mecánicamente concebimos, sin percibir los alcances del discurso.

Mediante esta investigación reflexiono en torno a las paradojas de aquel discurso gubernamental, que repite una y otra vez que la inclusión responde a valores equitativos y democráticos, mientras siento sobre mí y mi hijo una fuerte carga, porque para poder encajar en esa *educación inclusiva* debemos hacer esfuerzos exagerados, el peso se posa sobre nosotros y no sobre la institución, mucho menos sobre el Estado, y si no conseguimos adaptarnos a las reglas del juego, el ritmo y las condiciones del medio, también la culpa por la autoexclusión recaerá sobre nosotros.

La noción de gubernamentalidad propuesta por Michael Foucault es una de las herramientas interpretativas de este trabajo, pretendo problematizar el discurso sobre Educación inclusiva que propone actualmente la legislación educativa, mediante la narración de los acontecimientos vividos por mi hijo durante cuatro años en el colegio que actualmente cursa tercer grado y la experiencia vivida como madre en relación con el proceso educativo.



El desarrollo de esta propuesta se realiza desde el paradigma cualitativo, por medio del enfoque biográfico-narrativo, apoyado en el método de la problematización, para comprender el carácter gubernamental del discurso sobre la educación inclusiva:

La analítica de la gubernamentalidad no se agota en una simple curiosidad histórico-filosófica, sino que también es una actividad de *diagnóstico*. Diagnosticar, dice Foucault, significa establecer la singularidad de nuestro presente; indagar por qué hemos llegado a ser lo que somos y no otra cosa; tratar de establecer, dentro de un complejo de relaciones de poder y saber históricamente decantadas, por qué hemos llegado a ser lo que somos. Se hace genealogía y arqueología de las tecnologías de gobierno para poder diagnosticar por qué nos *conducimos* hoy como lo hacemos, por qué somos gobernados de *esta* forma en particular. En este sentido, la analítica de la gubernamentalidad es una *actividad problematizadora*, pues contribuye a “desnaturalizar” nuestra conducta presente. (Castro-Gómez, 2010, p.49)

Considerar el discurso de educación inclusiva, como dispositivo gubernamental, desde el enfoque biográfico narrativo propone el reto de evidenciar por medio de lo narrado, cuando sumido está éste en la piel de quien lo vive de manera inconsciente, que para nuestro caso será el entorno familiar, además de propiciar recursos suficientes para entender su maniobra a partir de la experiencia vivida.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CAPÍTULO II

Indagando en la propia memoria o en el relato de los demás, formulamos indicios, hipótesis de explicación, elaboramos teorías sobre los pasos que se dan en la vida. Nuestra mirada es también científica cuando, trabajando en un solo caso (el nuestro) o en otros pocos, nos encontramos inevitablemente con el punto de vista cualitativo de las ciencias humanas, en el cual la preocupación no es llegar a leyes generales, verificar con enormes números la aparición o la transparencia de un fenómeno.

Duccio Demetrio (1999, p.177)

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Panorama conceptual y metodológico

“El cosmos es todo lo que es, todo lo que fue y todo lo que será. Nuestras más ligeras contemplaciones del cosmos nos hacen estremecer: sentimos como un cosquilleo nos llena los nervios, una voz muda, una ligera sensación como de un recuerdo lejano o como si cayéramos desde gran altura. Sabemos que nos aproximamos al más grande de los misterios.”

Carl Sagan

Emprender este vuelo no ha sido tarea fácil, más aún cuando de narrarse a sí mismo se trata; a continuación, expongo algunos conceptos narrados, los cuales confluyen en el discurso de Educación Inclusiva, asimismo, el sustento teórico que da fuerza a la metodología elegida para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Luego de la constitución de 1991, el Ministerio de Educación Nacional inició una serie de reformas educativas relacionadas con el tema de la inclusión, tales reformas, pueden leerse a partir de la Ley General de Educación 115 de 1994, los Decretos 2082 de 1996 (Integración educativa), y 366 del 2009 (Políticas de educación inclusiva) y la Guía 34 del 2008, con la cual se promueve el mejoramiento institucional, haciendo alusión a la educación inclusiva, dentro del marco de la calidad para atender la diversidad, por medio de instrumentos que ayuden a la evaluación escolar.

Abro un paréntesis para transcribir el significado que el Ministerio de Educación Nacional, citando otros autores, expone para el término Diversidad en la guía de Educación Inclusiva, esto ayudará a entender su posición frente al mismo y el porqué de la generalidad al momento de hablar de inclusión:

Desde la inclusión se considera que la diversidad está dentro de lo “normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para



Facultad de Educación
Fundamentos Conceptuales para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 2006). (MEN, 2008, p.14).

En concordancia con Skliar (2002):

La diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella: los otros son los diversos; ellos son los diversos, nosotros no somos diversos. La diversidad es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad. La diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado (p.108).

Desde el Ministerio de Educación Nacional, se percibe la diversidad como diferencia, acotando ésta a la inclusión como la integración de todos, que en mi modo de ver y de vivir, no es más que el mismo saco para todos, es necesario comprender que,

Entre la diversidad y la diferencia sobreviene un abismo insondable, una distancia política, poética y filosóficamente abrumadora. El otro de la diversidad y el otro de la diferencia constituyen otros disímiles. Y la tendencia a hacer de ellos lo mismo vuelve todo discurso a su trágico punto de partida colonial, aunque se vista con el mejor ropaje del multiculturalismo – e incluso aunque éste sea igualitarista o diferencialista. (Skliar, 2002, p112).

Entender la diversidad en el contexto educativo, advierte la necesidad de ubicar al docente en una realidad heterogénea, cargada de un sinnúmero de mundos posibles, como es el caso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE),

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 grado de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera



Esta población requiere de atención y acondicionamiento pedagógico y curricular, con lo cual se supone, según la Resolución 2565 de 2003 y el decreto 366 del 2009³, que las instituciones dispondrían de las habilidades y la formación requerida para trabajar con este tipo de población, en tanto educación inclusiva se propone.

Tanto los instrumentos, como las propuestas planteadas por el Estado, suponen el mejoramiento de las condiciones actuales a nivel escolar para la infancia con Necesidades Educativas Especiales, pretendiendo con ello brindar un lugar incluyente, cuyas condiciones académicas favorezcan las prácticas educativas y al entorno escolar. Al respecto Yarza, Ramírez y Franco (2014), expresan que:

La escolarización inclusiva como reforma política plantea la transformación de las condiciones y prácticas actuales de la escuela colombiana, encontrándose estratégicamente articulada al ciclo de mejoramiento continuo, los procesos de direccionamiento y evaluación (de niños, de aula, de maestros, de escuelas, del servicio), es decir, con los discursos, prácticas y técnicas de la calidad y la gestión escolar. (p. 35).

Las disposiciones mencionadas anteriormente son sólo algunos ejemplos de las reformas propuestas en la legislación educativa Colombiana, que han dado cuenta de la fusión realizada en las instituciones educativas luego de desmontar los establecimientos educativos dedicados para la población con necesidades especiales, bajo la premisa de que “la educación inclusiva (en proceso de institucionalización en Colombia) hace énfasis en la importancia de entender que la inclusión significa ofertar el servicio escolar con calidad y equidad a cualquier sujeto educable, es decir, a todos y todas los estudiantes en tanto diversos” (Yarza, Ramírez, Franco & Vásquez, 2014, p. 36).

³ Consultar:

<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85960.html>

http://legal.legis.com.co/document?obra=legcol&document=legcol_7599204256f6f034e0430a010151f034



Basados en Popkewitz, los autores mencionados, plantean que las reformas educativas – como propuestas gubernamentales, pretenden transformar las dinámicas actuales de la escuela, mediante diferentes prácticas de saber y de poder que no son análogas y que afectan directamente al sujeto, planteándose nuevas relaciones entre la sociedad y el conocimiento (cfr. Yarza, Ramírez y Vásquez, 2014, p.35).

Las reformas, como prácticas de gobierno, están cargadas de propósitos y convenciones que conllevan a la homogenización de las acciones de los diferentes actores sociales, generando una compleja dinámica de relaciones de poder, entre el Estado y las diferentes Instituciones Educativas, que parten de lo impuesto en decretos y leyes hasta llegar a la práctica pedagógica propuesta por los maestros y la capacidad de adaptación que tengan tanto, los alumnos, como los propios maestros para desarrollar sus funciones de acuerdo a lo impartido.

Estas relaciones de poder, no sólo están inmersas en el campo político y educativo, también coexisten con otros campos como, el económico, el social y el cultural, razón por la cual, el sujeto, se ve “contenido” en el discurso, asimilando las propuestas que suponen, lo hacen partícipe de lo sugerido por los diferentes estamentos, y es así como, en lugar de reclamar desde sus necesidades, termina adaptándose a lo que se supone es lo que conviene.

El discurso de la educación inclusiva en nuestro país presume que las necesidades de todos están resueltas, gracias a que en su modus operandi, colectiviza las propuestas entorno a las carencias que presenta un determinado grupo de la población, se diseñan como necesarias y en apariencia se crean condiciones de igualdad o equidad que darán respuesta a la demanda. En este sentido, García (2011), siguiendo a Foucault, plantea que:

Los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad; los dispositivos constituirán a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes,



Por lo tanto, dicha población asume que estas reformas son la solución a su necesidad, y que en ellas encontrará la libertad de sentirse aceptado y parte de la institución que lo acoge; no obstante, la presencia de “otros” con características y potencialidades diferentes podría ir en contravía de lo expuesto y al final, cabe la posibilidad de presentarse un panorama tenso, en el que tanto esos “otros” como los semejantes decidan desistir, gracias a que el mismo sistema termina excluyéndolos.

Así, las políticas de inclusión, sea que se propaguen discursivamente o sea que se apoyen en pedagogías culturales o extraescolares –pues, al final, siempre es preciso, enseñar y convencer a la población–, procuran hacerse efectivas de modo material, esto es, ellas sólo se realizaran plenamente cuando todos los cuerpos –pensados como normales y anormales– sean colocados, juntos, en un mismo espacio. (Veiga & Corcini, 2011, p.121).

La inclusión ha estado presente durante los últimos años, como un discurso obligatorio desde el ámbito público, en el orden político, educativo, cultural y social. Por lo tanto, es necesario considerar que “toda acción de inclusión es una acción de dominación, pues presupone traer para el campo de acción de algunos “aquellos otros” que, históricamente, no pertenecían al campo o que fueron de él excluidos” (Veiga & Corcini, 2011, p.110).

Desde las normas jurídicas y acuerdos de carácter nacional e internacional, se concibe la inclusión de manera general, tratando de integrar este concepto al ámbito educativo. En la guía de Educación inclusiva, se describe como “la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación” (MEN, 2008 p.14). La guía 34 del 2008, la explica como un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La inclusión busca que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades



Por su parte, las directrices sobre políticas de inclusión en la educación, concertadas en la UNESCO, proponen la inclusión, “como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias” (UNESCO, 2009, p.9).

Una escuela inclusiva debe brindar posibilidades y oportunidades para aplicar diversos métodos de trabajo y de trato individual de modo que se logre que ningún niño quede excluido del compañerismo y la participación en la escuela. Esto conlleva la creación de escuelas acogedoras para los niños basadas en los derechos fundamentales. Una educación basada en los derechos fundamentales ayuda a los niños a ejercer sus derechos. No es sólo eficaz desde un punto de vista académico, sino que también es inclusiva, saludable y protectora para todos los niños, tiene en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres y fomenta la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades (UNESCO, 2009, p.16).

La inclusión, como discurso gubernamental, dispone estratégicamente una serie de mecanismos que tienden a omitir las dificultades particulares, posiblemente, toma fuerza como alternativa para la igualdad, no obstante, se aleja cada vez más de las necesidades de estos, desconociendo que en cada uno hay una historia, una dificultad, una necesidad, que sólo será resuelta desde una posición dialógica.

Así, la inclusión se materializa en la escucha activa y atenta del otro, es permitir que los testimonios de la vida del otro hagan parte de las lógicas y explicaciones que se ponen en la escuela. La inclusión es una experiencia de voces y narraciones que da cuenta del otro, de su existencia y sus lugares, de sus visiones y perspectivas, de sus comprensiones y sus prácticas. (Cfr. Rodríguez, 2010, p.6).



La tensión que surge en el aula frente a las diferencias de los educandos, sólo se podrá superar de una manera dialógica, desde la comprensión y asimilación de éstas, incluso como recurso educativo; “ya no se trata de que el niño o la niña se adapte al sistema existente, sino que la escuela se organice de modo que sea sensible a esta diversidad” (Roldán y Holland, 2010, p. 31).

La definición y uso de este concepto dependerá, en parte, de la posición que adoptemos frente al mismo, particularmente si se quiere problematizar, especialmente cuando se asume como un dispositivo gubernamental, que está inserto en un discurso político, que lo hace ver tan necesario como real y que, a su vez, niega toda posibilidad de duda frente al mismo, es así como, en palabras de Skliar:

La inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No “es” en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición. Así, tendríamos que ver en boca de quienes aparece la palabra “inclusión” y no tanto qué significa la palabra inclusión. (Skliar, 2008, p.6).

Rescatar la noción de diálogo, como eje transversal entre las propuestas gubernamentales y las necesidades educativas relacionadas con la inclusión es clave, teniendo en cuenta que, “el diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido”. (Freire, 2005, p.146), con lo anterior, queda claro que, aunque las aulas estén abiertas para todos, el plan de estudios no es asimilado de igual manera por todos, implicando un mayor esfuerzo para los “otros” que llegan.

Hablar de una Institución Educativa acogedora, no es sólo referirse a aquella que se esmera por dar la bienvenida al “otro “ que llega con habilidades y capacidades diferentes, sino, que es la que busca el real cumplimiento de su misión educativa – El aprendizaje - , entendiendo que la inclusión, no sólo se basa en las diferencias de raza, credo o sexualidad,



sinó, también, como lo expreso en mi propuesta de investigación, en las dificultades de aprendizaje, en especial en la **Facultad de Educación** dislexia, por lo tanto, cuando nos referimos al tema académico y en especial al evaluativo, nace la duda de qué tan confortable y hospitalario es el sitio que los recibe.

Las transformaciones propuestas por el Estado, han dejado de lado el trasfondo de lo que ellos llaman “educación inclusiva”, ya que, aunque algunas Instituciones están abiertas a inscribir los niños en sus aulas, cuentan con las estructuras acordes a sus necesidades, incluso con maestros dispuestos a realizar su labor de la mejor manera; algunos padres de familia, hoy se encuentran en la encrucijada de cambiar o no a sus hijos de Institución, cuando llegan los reportes evaluativos y se confronta una realidad que al parecer, el sistema desconoce y es el tema de los logros.

En relación con las dificultades de aprendizaje, o dificultades Específicas de Aprendizaje, la revista digital para profesionales de la enseñanza, reseña que el interés “por los problemas de aprendizaje no ha existido siempre; aparece, sobretodo, ligado a la extensión de la escolaridad obligatoria y a la observación de que algunos niños se retrasaban en los aprendizajes básicos” (2012, p.1).

La definición propuesta en 1987 por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) es probablemente el mejor enunciado descriptivo a propósito de la naturaleza de las dificultades de aprendizaje [...] Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que designa un conjunto heterogéneo de perturbaciones que se manifiestan por 6 dificultades persistentes en la adquisición y en la utilización de la escucha, de la palabra, de la lectura, de la escritura, del razonamiento o de las matemáticas, o de habilidades sociales. Estos desórdenes son intrínsecos a la persona y son presuntamente causados por un disfuncionamiento del sistema nervioso central (Brunet, 1998, p.5).

Como lo mencioné anteriormente, la dificultad de aprendizaje que hace parte del tópico de esta investigación es la dislexia, la cual se convierte en un obstáculo al momento de seguir el currículo, “La dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico, que se da en niños que no presentan ningún hándicap



El niño/a disléxico debe poner tanto esfuerzo en las tareas de lectoescritura que tiende a fatigarse, a perder la concentración, a distraerse y a rechazar este tipo de tareas. Los padres y profesores procesamos esta conducta como desinterés y presionamos para conseguir mayor esfuerzo, sin comprender que estos niños, realizando estas tareas, se sienten como si de repente, cualquiera de nosotros, nos viéramos inmersos en una clase de escritura china (LA DISLEXIA.NET, 2015).

La dislexia va más allá de las “dificultades en la lectura y en la escritura, ya que existen problemas de comprensión, de memoria a corto plazo, de acceso al léxico, confusión entre la derecha y la izquierda, dificultades en las nociones espacio-temporales” (LA DISLEXIA.NET, 2015) que impiden el correcto aprendizaje, en un sistema educativo que está diseñado a partir de lo que se lee y se escribe consecuentemente.

Un niño que cursa segundo grado de primaria, deberá estar listo para comenzar a unir palabras e incluso leer, pero sí este niño presenta dificultades de aprendizaje, como la dislexia, le será más difícil cumplir con este logro, lo que tendrá como consecuencia, una mala nota o en el peor de los casos, por decisión del maestro – teniendo en cuenta su condición – reemplazará la nota con otro ejercicio que no esté relacionado con la dificultad (lectoescritura, racionamiento, etc.), o simplemente deja pasar esta nota, que al computar con otras le brindarán la posibilidad a este alumno de pasar a tercer grado, sin tener las competencias necesarias para ello – según el currículo– , es aquí, donde el padre de familia se cuestiona por la educación de su hijo y termina por buscar otro lugar, a pesar de que la escuela no le está cerrando sus puertas, él es consciente de que la educación recibida no está ayudando a su hijo a cumplir con las competencias propuestas por el Sistema Educativo.

En términos de educación, Colombia ha venido adaptando las propuestas educativas que a nivel internacional se imponen, con las ya instauradas en la Constitución de 1991, teniendo como consecuencia un “cortar y pegar” que a nivel de oferta se lee coherente, pero



que en la praxis evidencia la falta de investigación, comprensión y ejecución de proyectos que den cuenta de una inclusión viable y pertinente adoptar nuevas posturas y ofrecer servicios para los cuales los recursos tanto físicos como humanos aún son insuficientes; es por ello que, cuando se piensa la inclusión como un discurso gubernamental, se alcanza a comprender el por qué del fracaso escolar de algunos niños, el por qué los métodos implantados por algunos docentes no dan resultado, todo esto en el marco de un currículo estandarizado y diseñado para competir en el ámbito internacional, que atañe a lo general, dejando de lado las particularidades que se presentan en educandos con dificultades de aprendizaje, los cuales no encajan en las propuestas a pesar de que algunas normas se creen con la intención de abrir espacio y permitir el sano desarrollo de éstos en el aula.

El discurso de la inclusión educativa, nos invita a creer que esta población cuenta con los recursos necesarios para ingresar a los establecimientos escolares que el país nos ofrece, además hace que como padres de familia veamos estos diagnósticos como algo que al igual que una gripe pasará, dado que en las aulas de clase, gracias a las disposiciones gubernamentales, el alumno obtendrá el trato necesario para cumplir con los logros y objetivos del curso sin mayor preocupación; lo que en el transcurso del tiempo y los años escolares se desdibuja, cuando en cada entrega de notas se va derrumbando la convicción de que estar allí es lo mejor para sus hijos.

Durante los últimos años la palabra “inclusión” se ha convertido en un cliché que transmite la idea de que todos somos parte de todo, sin importar las diferencias o características distantes entre unos y otros, es así como esta palabra llega al campo educativo y de igual manera hace que la diversidad del alumnado y sus peculiaridades se perciban irrelevantes a la hora de inscribir nuestros hijos en la Institución educativa, partiendo del presupuesto de que todas las instituciones acogen a sus alumnos dentro de la premisa inclusiva, una vez que así el Sistema Educativo lo dispuso.

Antes de seguir con este tema, creo apropiado considerar la noción de dispositivo, íntimamente vinculada con el concepto de discurso, entendiendo este discurso desde una relación de saber-poder, que funciona de manera estratégica y reflexiva, desde la



conjunto de posibilidades asumidas como ciertas, haciendo pensar a su interlocutor un correcto engranaje, siguiendo a Gilles Deleuze (1995), el dispositivo es:

Una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. [...] Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de "fisura", de "fractura". Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el "trabajo en el terreno". Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal (p. 155).

Un dispositivo gubernamental es un mecanismo compuesto por un régimen de verdad que diferencia lo cierto de lo falso, lo normal de lo anormal, lo bello de lo feo, lo reprochable de lo deseable, y se despliega en prácticas y discursos estratégicos que consiguen hacer que los gobernados sientan que en su interior poseen cierta libertad para elegir, pero dicho interior está condicionado de tal manera que no les será tan fácil "escoger" a no ser que se adapten a las reglas de su juego y moldeen su subjetividad al ambiente. De modo que un dispositivo gubernamental es a la vez una máquina de gobierno y una de subjetivación, que no necesita imponer una ley a los sujetos (sujetados) sino disponer el saber y el poder de tal manera que sean aceptados bajo una supuesta libertad. Foucault aclara que con el concepto de gubernamentalidad él quiere:

Decir tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, por "gubernamentalidad" entiendo la



Facultad de Educación
nuestro tiempo, hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y lo que ha soportado por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que por “gubernamentalidad” habría que entender el proceso, o más bien, el resultado del proceso, por el que el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en los siglos XV y XVI, en Estado administrativo se vio poco a poco “gubernamentalizado” (Foucault, 2010, p. 854).

Partiendo de la delimitación que hace Foucault del concepto de gubernamentalidad, la inclusión puede ser comprendida como una pieza en la articulación que la gubernamentalidad hace funcionar entre el sujeto y la población, “el encuentro entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí” (Veiga & Corcini, 2011, p.117). En el caso del discurso de la inclusión, esta no se impone, por el contrario, se plantea en función del “bien” de los incluidos, en aras de lograr una educación aparentemente equitativa y democrática.

Si bien es cierto que las relaciones de poder que promueven esta idea instrumental del conocimiento se plantean en la política en función de asuntos tan loables como “la equidad”, “el bienestar”, “un mejor futuro”, es claro que dentro de esta idea lineal y ascendente de desarrollo, como aceleración del crecimiento económico, que privilegia una sola visión de conocimiento (la dirigida hacia la producción) y de bienestar (la equiparable al aumento de la capacidad adquisitiva), equidad significa que todos tengan el “derecho” a competir dentro del dispositivo, pero no en igualdad de condiciones. A su vez, descuida que el asunto de “vivir bien” o la misma noción de futuro responden a imaginarios socioculturales que no necesariamente tienen que ver con los indicadores de los bancos internacionales que financian políticas educativas y científicas de los “países en desarrollo” (Ortiz, 2015, p. 221)

En la actualidad, se desarrollan estrategias que no sólo apalancan el poder con el saber, sino que, sin ser impuestas, llevan al sujeto a decidir por aquello que se requiere sea la opción, convirtiéndose en un asunto gubernamental; de esta manera el poder deja de ser un



Es así como la dinámica del poder trasciende de lo violento a lo subjetivo, haciendo sentir al sujeto la necesidad de optar por determinada forma de vida, trayendo consigo la transformación de éste, sus acciones e ideas. “vivimos en la era de la gubernamentalidad, que ha sido descubierta en el siglo XVIII [...] el estado en su supervivencia y el Estado en sus límites sólo se deben comprender a partir de las tácticas generales de la gubernamentalidad” (Foucault, 2010, p. 855).

En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno [...] Gobernar en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros. El modo de relación propia del poder no debería buscarse entonces del lado de la violencia o de la lucha, ni del lado del contrato o de la vinculación voluntaria (los cuales pueden ser, a lo más, instrumentos del poder), sino más bien del lado de un modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno. (Foucault, 1983b, p.239).

Las propuestas gubernamentales de modo sigiloso, se encarnan en la piel de quienes esperanzados creemos que las dificultades pedagógicas presentes en nuestros hijos serán superadas en el entorno educativo amén de los cambios promovidos, aun así, y como lo expondré en el próximo capítulo, la desesperanza se torna en bandera cuando se confronta el discurso de la educación inclusiva con la experiencia vivida.

Las leyes o reformas planteadas por el Estado, han hecho que la población vulnerable se considere acogida por el Sistema Educativo, de hecho, integrarlos en Instituciones Educativas que antes de la Constitución de 1991, se presentaban para otros cuyas capacidades eran diferentes a las propias, presumen la proximidad a un derecho de igualdad, que al parecer antes no existía, sin embargo, “Independientemente el eventual carácter humanista, humanitario o progresista de la inclusión social- las políticas de inclusión escolar funcionan tanto como un poderoso y efectivo dispositivo de



gubernamentalidad neoliberal, así como un dispositivo biopolítico al servicio de la seguridad de la población” (Veiga & Corcini, 2011, p.107). Este dispositivo, presupone la igualdad urgida para aquellos que son diferentes, entendiendo lo diferente como un “único extraño, un exótico, un portador de algo que los otros, vistos como normales, no poseen” (Veiga & Corcini, 2011, p.106).

La gubernamentalidad se inscribe en el discurso neoliberal, entendiendo el neoliberalismo como “una técnica positiva de gobierno que reconfigura lo que entendíamos como público y privado, ya que se produce una autonomización, por parte del Estado, de las entidades de gobierno pero manteniendo cierta vinculación” (Langer, 2011, p.85). El discurso de la inclusión, está inscrito en una suerte de poder descentralizado, de modo que, cada individuo lo asuma, gracias al abanico de posibilidades que el Estado presenta ante las condiciones y necesidades de algunos, “El efecto de gubernamentalidad sobre los sujetos también produce acciones directas sobre los docentes de grado, nivel y área en tanto, en mucha medida, la reforma estatal escolar por la inclusión de poblaciones en situación de vulnerabilidad deriva en su necesaria transformación y reforma de competencias, conocimientos y funciones” (Yarza, Ramírez, Franco & Vásquez, 2014, p. 38).

Por lo tanto, las instituciones que garantizan el acceso y la atención a todos son, por principio, incluyentes, aunque en el transcurso de los procesos de comparación y clasificación ellas vengán a mantener algunos de ese todos (o muchos de ellos...), en situación de exclusión. Esto significa que un mismo espacio considerado como de inclusión, puede ser considerado un espacio de exclusión. Se concluye así que la igualdad de acceso no garantiza la inclusión y, en la misma medida, no separa la sombra de la exclusión” (Veiga & Corcini, 2011, p.122).

El gerencialismo es una transformación relevante en la política de inclusión, condicionalmente, más allá de los intereses propios de la población afectada y el desplazamiento de la labor del maestro en la manera como venía ejecutándose tradicionalmente, plantea diversos procesos que invitan a la institucionalización partiendo de diferentes dinámicas en las relaciones del poder.



En este sentido, Ball (citado por Yarza, 2011) afirma que:

El “gerencialismo” indica un modelo de pensamiento y acción sobre la cotidianidad escolar: “[...] representa la introducción de una nueva forma de poder en el sector público, es un mecanismo para crear una cultura empresarial competitiva, una fuerza transformacional [...] Juega un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos.” (p.35)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, “el gerencialismo en la educación inclusiva como reforma pretende, entonces, transformar las formas institucionales de direccionamiento y abordaje de las poblaciones vulnerables, pero también transformar las condiciones, conocimientos y acciones de los educadores que hacen parte del servicio educativo” (Yarza, Ramírez, Franco & Vásquez, 2014, p. 36).

De esta manera, la educación inclusiva como gobierno de los sujetos y reforma escolar, produce efectos y desplazamientos en los educadores especiales, en los docentes y directivos docentes y en los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad y talentos excepcionales. La relación entre el Estado, la inclusión y la escuela, se modifica para radicalizar la injerencia del gerencialismo educativo y su dominio sobre la educación escolarizada y su relación con la sociedad. (Yarza, Ramírez, Franco & Vásquez, 2014, p. 38). “De ese modo, en contravía del objetivo de promover aquello que aseguran que quieren promover -una educación para todos-, tales políticas pueden estar contribuyendo para una inclusión excluyente”. (Veiga & Corcini, 2011, p.107).

Las reformas impulsadas por el Ministerio de Educación relacionadas con la inclusión, inciden en el entorno y el ambiente escolar, generalizando las necesidades de cada sujeto, hábilmente se muestran abiertas al cambio, a la integración, a la unificación de saberes entre la población estudiantil, mostrando el aula como un espacio aparentemente “para todos”, que cobija a todos por igual; pero esto se hace desde un régimen de verdad, una



ocupar el lugar dispuesto por su régimen de reglas de saber-poder, lo que, en consecuencia, termina excluyéndolos, o generando condiciones para que se autoexcluyan o simplemente se esfuercen en normalizarse en un espacio poco o nada pensado para ellos.

Debo admitir que frente a las circunstancias actuales en relación con el discurso de la educación inclusiva y mi experiencia como madre de un niño diagnosticado con dificultades de aprendizaje, específicamente dislexia, mi posición no es neutral, considero que, en términos pedagógicos el discurso de inclusión debe propender por el diálogo, dado que, sí el discurso de la inclusión fuese realmente diálogo los “normales” se dejarían contagiar del mundo cultural-imaginativo-cognitivo de los “otros”; es decir, no existirían incluidos – excluidos. Para Freire (2006),

El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica manera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial. (p.145)

Desde una mirada dialógica, la educación debe ser más que tan sólo recibir a todos en un mismo espacio y lugar; “Uno podría preguntar si la inclusión es inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho-con derechos, la suma presente de presencias, pero no de existencias “(Skliar, 2010, p. 106).

No hay modo de alcanzar una educación dialógica sin la voluntad de escuchar a los otros, de renunciar a la postura autoritaria que asume como “normal” la suya, que se cierra a otras realidades diferentes a la que impone su discurso con la idea de que “es en su verdad en donde radica la salvación de los demás. Su saber es “iluminador” de la “oscuridad” o de la ignorancia de los otros (...)” (Freire, 2005, p.61). Esta iniciativa de escucha sugiere dejar



de adhesión al sistema educativo; por el contrario, propone incluir en el currículo las condiciones de aquellos que llegan y, a la vez, enriquecerlas y confrontarlas con otras diversas. De manera que no solo le implica a la escuela diseñar “adaptaciones” para incluir, sino exponerse a la tensión de lo que implica la concomitancia de diversos ritmos y maneras de percibir e interactuar con la realidad, lo que indefectiblemente debería derivar en transformaciones sustantivas de las estructuras, hábitos, rituales y cotidianidades escolares.

La educación es un derecho de todos y todas independientemente del lugar, la estructura, las limitaciones, es aquí donde tanto Estado como Escuela deben buscar un punto de equilibrio real, basado en las necesidades específicas y particulares, para beneficio de aquellos que llegan con habilidades diferentes a ocupar un lugar que por norma ya está estandarizado. La UNESCO (2009), en el documento directriz sobre políticas de inclusión en la educación, afirma que, “La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y las niñas... y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos” (p.4).

“Entre el sobre-exceso de razón jurídica y la mera suposición de una promesa inclusiva parece dirimirse el relato actual acerca de qué es y qué debería ser la educación” (Skliar, K. 2010 p. 109), actualmente, se lee un sistema Educativo basado en leyes, resoluciones, acuerdos y reglamentos que sólo incitan a la competitividad, olvidando con ello que la inclusión en el aula, va más allá del recibir y educar al “otro” con sus diferencias, ignorando también que es el inicio de la inclusión en la sociedad, por lo tanto, más allá de cambiar las normas, invertir en las estructuras, cambiar el currículo, lo que realmente debería importar es el cambio de las prácticas educativas en el aula para tener así la oportunidad real de ser educado.

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como



todas las políticas y acciones educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (UNESCO, 2009, p.8)

La práctica docente debe propender por estrategias que permitan a cada alumno recibir un proceso educativo con el cual, se logre el aprendizaje real, basado en sus capacidades y habilidades. “La educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas” (ONU, 2008, p.5).

La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema “rígido” de integración es muy limitada. (ONU, 2008, 10).

Con la reforma educativa se plantea una serie de condiciones que hacen pensar en el otro como un extraño que llega a habitar el espacio de todos, aun así, considero que más allá del ingreso, otro punto importante de esta propuesta, es rescatar al otro y a su entorno desde el sentir, es decir, el cómo me adapto como alumno, pero también como padre o acudiente, encontramos escuelas que por voluntad o imposición normativa, abren las puertas, pero cuando se está allí, qué pasa con el sentirse bien, acogido e incluido, ya no desde lo estructural y técnico, sino desde lo humano.

A partir de la década de 1990 hubo un cambio notable en el alcance, los objetivos, el contenido y las implicaciones de la educación inclusiva en relación con la integración. Ello se debió, en lo fundamental, al reconocimiento de que los modelos de integración que se basaban exclusivamente en el cierre de las escuelas especiales



y en “añadir” estudiantes a las escuelas y los currículos comunes no respondían a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos. Esta interpretación

induce a revisar las políticas educativas que abordan las cuestiones de integración cuestionando la relevancia de los modelos de currículo y de escuela iguales para todos los estudiantes, sin tener en cuenta sus diferencias (ONU, 2008, P.10).

El niño va al colegio, pero realmente es él desde su nombre o es él por su condición, es decir, allí está el invidente, el discapacitado, el que escribe al revés, o en el peor de los casos se convierte en el ejemplo del grupo: ¿y cómo tu compañero que le falta, qué es, que no ve o que no oye sí fue capaz y tú completo sacas malas notas? ¿Acaso ser diferente es estar en falta?, hago mención a esta situación porque es mi diario vivir, cada entrega de notas es un preguntar por el puesto que ocupó cada niño, y llegan a mí muchos padres de familia para preguntarme y de esta manera comparar el esfuerzo de su hijo, con el del mío al que desatracan a diario y es reconocido por ser el “diferente” del salón.

La anterior situación se ha convertido en paisaje, desafortunadamente para sus maestros también, los cuales designan la responsabilidad del aprendizaje al compañero del lado para que éste no se quede atrasado, librando así su responsabilidad, la misma que deberá tener ante los otros que según el currículo les indica que ya deben saber escribir mediante el dictado. La forma en que los docentes enseñan reviste una importancia fundamental en cualquier reforma concebida para mejorar la inclusión. Los docentes deben asegurarse de que todos los educandos comprenden las instrucciones y las modalidades de trabajo que se esperan. Asimismo, el propio docente debe entender la reacción del educando a lo que se enseña, ya que la enseñanza sólo tiene sentido y es pertinente si el educando adquiere los contenidos de la misma. Por tanto, es necesario que los docentes se formen de conformidad con esas expectativas. (UNESCO, 2009, p.20).

En mi sentir, considero que la inclusión realmente existirá el día que se deje de nombrar, porque cuando se nombra automáticamente se excluye al “otro”, se hace diferencia, se



marca distancia. Lo que me lleva a preguntarme por ¿cómo ganar el espacio perdido que nunca se Facultad de Educación 1803 nos otro?

Los incluidos deben ser, pues, una producción de modos de mirar, de pensar, de saber, de convivir con los demás. El incluido debe ser testigo de los cambios de las prácticas, debe convertirse en garante del cumplimiento de los derechos y, sobre todo, en testimonio de la esperanza, de lo posible, esto es, de una escuela que funciona en diversos planos superpuestos: el del control, la regulación, la homogenización, las demandas del Estado, las solicitudes de las familias, las de la mirada de maestros y maestras, o las capacidades que exhiben los integrados. El plano del aula, el cuaderno, el patio, la voz, el silencio, los encuentros, las búsquedas, que son formas de encuentro, medios de llegada, mecanismos de supervisión, control o construcción; que son dispositivos que hacen la escuela, también, de otro modo. (Rodríguez, H. 2010, p.9).

Consideraciones metodológicas

El interés por investigar una situación personal, pero que al mismo tiempo es real, el sentirme inscrita en una línea de investigación que denota otros mundos posibles, el ir más allá de lo normal, de lo que debería ser, me permite hoy acercarme a la ciencia, desde la posibilidad de compartir en primera persona los hallazgos e inquietudes que surgen de un proceso de investigación inspirado en el amor, el deseo de aprender y aportar experiencias que desde lo íntimo y público problematicen el discurso de la Educación Inclusiva en Colombia.

Desde mi práctica investigativa como Socióloga, considerar la investigación siendo parte de la misma, era querer explorar mundos que atañen al campo antropológico, una vez que, el fenómeno a investigar se convertiría en objeto de investigación y no en sujeto, debo admitir que al emprender este camino no fue tarea fácil considerar el enfoque autobiográfico como parte de este proyecto, pero hoy, comprendo que la investigación no sólo parte de un objeto, sino de los sujetos y sus propias experiencias, es así que, como método he planteado la problematización, basada en la historia de vida como estrategia de investigación, partiendo del paradigma cualitativo.



El enfoque: ¿Desde dónde?

El enfoque autobiográfico permite poner en evidencia la voz de quien narra, aquello que en otras formas de investigar sería imposible, porque va más allá de la racionalidad, es un proceso intersubjetivo y dialógico que permite exteriorizar desde el yo lo implícito que escapa a la posición objetiva del investigador, sin perder su validez científica, “distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, “decodificándolo” críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia” (Freire, 2006 p.11), presentar “la autobiografía concebida no simplemente como la descripción de las vidas "representativas" de una era, sino como expresión de la condición humana en determinadas circunstancias históricas” (Bruner, 2013, p.5).

La mirada cualitativa de las Ciencias Sociales a través de este enfoque posibilita ahondar en el “discurso de inclusión educativa” nutriendo el tema de investigación con aquello que se ha vivido, sentido o explorado. Investigar a partir de la experiencia propia, compartir aquello que en mí se presenta tan mío, pero que a la final es de otros, porque esos otros también lo viven, es tan válido y riguroso como los demás enfoques.

En el discurso de la inclusión educativa, se presentan alternativas o propuestas que generalizan las situaciones reales por las que deben trasegar día a día tanto los padres de familia, como los alumnos y hasta los maestros en la institución educativa, “los relatos de lo verdadero —la autobiografía y en, general, las narrativas autorreferenciales tienen la finalidad de mantener el pasado y lo posible aceptablemente unidos. En la autobiografía (o "creación del Yo")” (Ibid, p.16) el autobiógrafo traslada lo sucedido a un contexto actual, advirtiendo la veracidad del hecho narrado, en yuxtaposición a la problematización del tópico investigativo.



Como se cita en Jablonka (2016): “la adopción de un punto de vista sobre nuestro punto de vista permite romper con los no – dichos del modo objetivo” (p.299), allegándonos a aquello que desde el enfoque positivista se queda por fuera.

En este caso, problematizar el discurso de la inclusión educativa como un dispositivo gubernamental a partir de este enfoque, permite que las experiencias narradas en relación con la normativa propuesta en la legislación colombiana y las historias de vida, se vean abocadas a confrontar la realidad y veracidad de dichas normas en el caso específico de los niños con dislexia, frente al sistema educativo actual.

Como lo expresé anteriormente, la generalización de un discurso, deja por fuera las particularidades del fenómeno en sí, más aún cuando en lugar de referirnos al tema de inclusión, deberíamos hablar de inclusiones, permitiendo que otros casos, inmersos en las dificultades de aprendizaje participen en estas normas, de igual manera, el andamiaje del mismo deberá dar respuestas concretas a las diversas situaciones presentes en el sistema educativo, dejando de lado sólo la creación de la norma, para recibir la transformación y estructuración, tanto física como humana en cada uno de los espacios llamados Instituciones Escolares.

El pensamiento autobiográfico es un conjunto de operaciones cognitivas, distinguibles algunas veces entre sí, y otras veces absolutamente fundidas la una con la otra. Salen a escena acompañadas de recuerdos, como si fueran “suturas” del pensamiento en busca de sus recuerdos originales o recursivos (Demetrio, 1999 p.60)

En últimas, la propuesta apunta a asumir la autobiografía desde una mirada dialógica, en la que tanto el yo como lo otro, las otras, los otros y el contexto entren en diálogo y se parte de un “enfoque no disociativo entre lo público y lo privado” (Ortiz, 2008, p.57).

He de advertir, que no se trata de contar una anécdota, el enfoque autobiográfico es más que eso, lo que se pretende es percibir a través de la historia de vida el discurso de la



inclusión como un dispositivo gubernamental, ver cómo se convierte en un discurso que no aplica para la **Facultad de Educación** diseñado estratégicamente para hacernos sentir incluidos, además de culpables cuando no encajamos en él.

El método: ¿Para qué?

Como método propongo la problematización filosófica de Michel Foucault, en la cual la historia y la filosofía se unen para dar cuenta desde la arqueología (discurso) y la genealogía (historia) de las relaciones de poder-saber presentes en los discursos institucionales, mediante dispositivos que se insertan en el sujeto, a través de los discursos y estrategias que traspasan el organismo. De esta manera,

En la deriva nietzscheana de Foucault, la genealogía opera como un método histórico de exposición de las formaciones de los sujetos y de las cosas en el plexo de las relaciones dinámicas de poder y significación a través de la historia, en virtud de una puesta en juego esencialmente estratégica de los discursos y las instituciones: constitución de sujetos en el plano moral y constitución de objetos en el plano del saber –objetos entre los cuales se cuenta la propia forma-sujeto de acuerdo a una sanción normalizadora, a la sanción objetivante de un “alma” que en cada caso constituye “la prisión del cuerpo” (Foucault, 2004: 36).

El método foucaultiano, toma la arqueología como un acople de la genealogía, para exponer las relaciones de saber-poder que se integra en el contexto social desde los discursos institucionales y no institucionales y las subjetividades que los constituyen, transfigurando a los sujetos, mediante un proceso de subjetivación en función de los dispositivos. Es decir:

1 8 0 3

La *arqueología*, método ensamblado a la genealogía, consiste precisamente en la exposición del nexos saber-poder que sostiene en su vigencia, allí donde es aceptada como vigente, una forma de vida y su gramática de las relaciones sociales, con sus discursos, instituciones y subjetividades correspondientes. Es decir, se trata de hacer visibles las



ellos. Los vivientes le dan así vida psíquica a las estructuras sociales del poder y de la verdad en su mutua efectualidad –esto es lo que se llama aquí un “proceso de subjetivación” en función de los dispositivos (Díaz, 2015, p.41).

En consecuencia, este método permite dar respuesta a la pregunta de investigación, desde la problematización del discurso de Inclusión Educativa como dispositivo gubernamental, mediante la puesta en escena del relato de la historia de vida y las propuestas presentadas por el estado colombiano en el decreto 2082 de 1996 y la resolución 2565 de 2007 específicamente, ya que al referirse a las Necesidades Educativas Especiales, se acercan en forma basta a las dificultades de aprendizaje, aunque no propiamente de la dislexia, lo cual es el marco de esta investigación. La problematización de los planteamientos propuestos en las demás normas nacionales e internacionales, se evidenciarán a lo largo de la escritura de esta investigación.

La técnica: ¿El cómo?

La historia de vida propuesta como componente metodológico de investigación, admite el enfoque autobiográfico para dar cuenta desde la articulación del relato y la experiencia con el contexto en el cual se desarrolla, que para este caso es el ámbito educativo y familiar, centrado en la experiencia de vida y la problematización del discurso como dispositivo gubernamental, permitiendo que lo que hasta ahora es propio se convierta en público al ser leído y familiarizado en otros espacios.

El término “historias de vida” nos sitúa en dos campos: uno que se refiere específicamente a la historia (el relato) de una vida, o a las historias (los relatos) de una o más vidas; y uno otro campo, más amplio, que incluye el uso de experiencias o de documentos personales de la vida de cada día (orales, escritos y otros). (Citado en Hernández, Sancho y Creus, 2010, p.24)

Asumir la historia de vida como técnica de investigación, desde una apuesta autobiográfica, incita a que la investigación se torne compleja al momento de recordar



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

aquello que la constituye, un recuerdo, una imagen, un nombre, una situación, los actores que la conforman, en fin, cada uno de los detalles que hacen parte de sí y que conllevan a dejar de ser relatos para transformarse en testimonio de vida con el cual otros se permiten identificar, transmutando de esta manera lo que hasta ayer era sólo una historia.

Roberts (2002, p.2) define la historia de vida -siguiendo a Denzin (1970, p.219-257)- como una metodología referida a “la recopilación, interpretación y escritura del informe de la “vida” (el método de historias de vida) en términos del relato narrado o como una construcción de las experiencias pasadas del individuo (desde distintas fuentes) para relacionarlas con el relato” (Citado en Hernández, Sancho y Creus, 2010, p. 49).

La historia de vida en esta propuesta de investigación adquiere una posición relevante, debido a que es gracias a ella que se permite conocer el contexto familiar en un entorno educativo que, guiado por decretos y resoluciones, desconoce otras formas de aprender y la urgencia que supone para los maestros y alumnos la adaptación del currículo a necesidades particulares, amén de lo escrito en el decreto 2082 de 1996.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO III

Escribir sobre uno mismo siempre es escribir sobre los demás y, como hemos visto, hablar de ellos haciéndolos revivir por lo que han sido, en la lejanía nos los hace querer todavía más. La autobiografía es escribir para otro (en memoria de quien no ha escrito nunca una línea, quizá porque no sabía escribir) y con otro (porque la trama de nuestra autobiografía traduce las palabras de las que hemos sido testigos y que, si no fuera por nosotros, habrían caído en el olvido).

A pesar de todo somos una élite, y cada vez más restringida, siempre que, como dice Schneider, el lápiz – o cualquiera que sea el instrumento que nos permita pasar de la oralidad, del pensamiento a la escritura - empieza a discurrir sobre las páginas blancas, rayadas o cuadriculadas de nuestro bloc de notas o agenda: que cada uno elija según sus preferencias ancestrales, que por sí mismas ya dicen mucho de su relación con un objeto que, al crecer ante nosotros, los psicoanalistas llaman transicional. Hemos hablado ya de ello, a propósito de los efectos benéficos, metafóricamente termales y purificadores, de la autobiografía.

Duccio Demetrio (1999, p.123).



De crisálida a Mariposa

Siempre he creído en la oportunidad de transformar a partir de lo que hay, la vida y mi hijo me han motivado a no desistir de esta creencia.

Dislexia, un mundo al revés

Mediante este capítulo relataré los mejores nueve años de mi vida, los cuales me recuerdan que vivir y sentir es como estar entre rosas y espinas, la felicidad de ser madre, la angustia de un diagnóstico, la normatividad académica y la demanda educativa, constituyen este aparte como la narración vivencial de mi historia como madre, que al fin de cuentas es la historia de otros.

Las palabras aquí escritas, no sólo narran situaciones particulares, son el reflejo de otras voces que al igual que la mía evidencian la manera como el discurso de inclusión educativa penetra el entorno y se instala en él, son la voz del niño o del padre, la voz que calla porque asume que todo está o estará bien.

Mirar atrás, rastrear los pasos andados, los pensamientos olvidados, las emociones enterradas, mirar atrás para entender que el mundo siguió girando, que no había tiempo para pensar, sólo para actuar, tomar decisiones, actuar sin respiro, sin preguntas y mucho menos sin reproches...

Desde antes de nacer, ya sabía que mi labor como madre no sería igual a las historias relatadas, juntos vivimos la incertidumbre de pasar muchas noches y muchos días en la sala de urgencias de un hospital, solo para asegurarnos de que a pesar de las circunstancias estabas bien, juntos, tú y yo, pequeño gigante, que desde el vientre ya te mostrabas especial; el 16 de octubre de 2008, decidiste nacer antes de tiempo, tenerte entre mis manos 3 meses antes de la fecha programada fue la experiencia más maravillosa de mi vida, aunque el temor por las consecuencias de tu prematurez era enorme. Decidiste no gatear,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

pues, te pareció que caminar era más divertido; no fuiste el típico bebé dormilón, al contrario, fuiste un niño con los ojos alertas a todo aquello que pudieras aprender y yo, sin darme cuenta, 18 meses después entendí que lo observado fue la herramienta para comunicarte con el mundo.

Me costó aceptar las palabras dichas por la pediatra, no entendía cómo ella podía decir que no oías, que durante todo el tiempo de vida que tenías, nos habías estado observando y eso hacía que repitieras palabras tan bellas, como la palabra mamá, ¿acaso entonces no nacía de tu corazón llamarme así? Me lo pregunté muchas veces, hasta que luego de pasar por varios exámenes entendí que era cierto y que eras un ser tan especial que aprendiste a comunicarte con nosotros mediante la lectura de labios que instintivamente habías desarrollado, debo confesar, que ese día fue doloroso, no te imaginas cuánto, sólo pensé en tu futuro, en lo que podría pasarte, en cómo te mirarían tus compañeros de clase, en qué estudiarías, cómo serías de grande, te casarías, te rechazarían, te aceptarían.

Recuerdo que eran las 11:05 de la mañana cuando en medio de la desolación, del desgarró que sentí como madre al confirmar que eras sordo, salgo de aquel edificio lúgubre - pues el consultorio quedaba en el sótano - salí corriendo, lloré como loca, decido hacer una llamada que en su momento pensé que cambiaría el curso de la historia, quizá buscando consuelo, porque estaba claro que el diagnóstico no iba a cambiar, pero lo que recibí fue la confrontación más íntima con la realidad, reconfirmé que estaba sola, que tú eras mi responsabilidad y que a partir de ese momento sólo habrían motivos para mirar hacia adelante, el tiempo era corto y sólo quedaba seguir... Es aquí en dónde comienza mi tópico a investigar.

Luego de cuatro años de vigilancia médica y de un gran avance en el desarrollo auditivo del pequeño, se hace necesario adaptar un audífono para mejorar su calidad de vida, pero sorprendentemente, muy a su estilo, y luego de que al parecer todo estaba bajo control, comienzan las dificultades académicas que llevan al diagnóstico de dislexia e inatención, es decir, dificultades de aprendizaje (Inclusión).



¿Dificultades para quién? ¿Es realmente una dificultad o una oportunidad? Son las preguntas que en los últimos años me he hecho, primero porque he sentido que la institución educativa, íntegra, más no incluye, segundo porque desde mi experiencia, siento que ha sido la oportunidad de aprender, aunque dolor, pues este proceso no ha sido fácil, tan es así que hoy se convierte en mi tema de investigación.

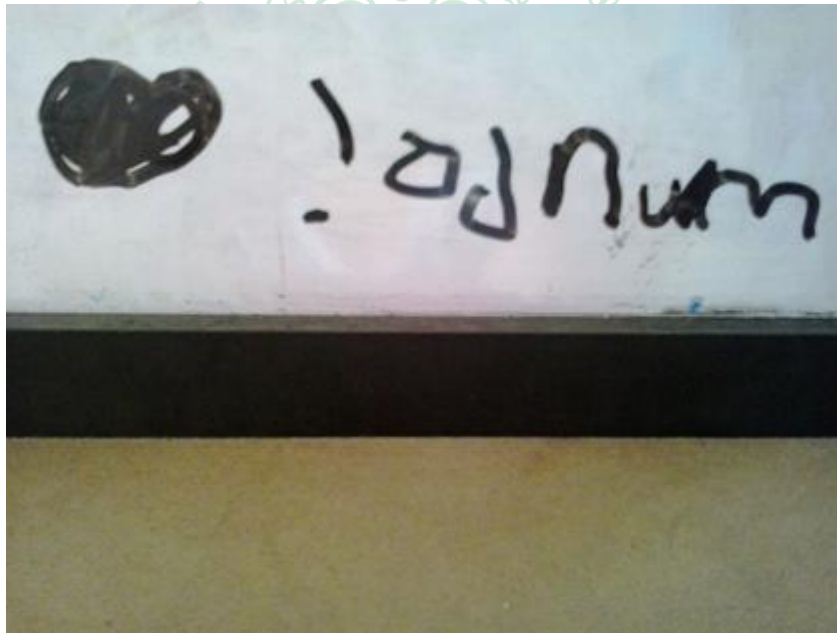
Mi deseo por transformar la realidad, me ha llevado a pensarme un mundo diferente, tan diferente como el mágico mundo de mi pequeño gigante. Recuerdo que mi primer regalo de día de madres fue una mariposa realizada en papel reciclable, no podría describir lo que sentí en ese momento, lo que sí puedo afirmar es que este maravilloso insecto con sus bellas, coloridas y delicadas alas se convirtió en la metáfora de la vida de mi hijo y la mía propia.

En enero de 2014 ingresa al colegio en el que hoy cursa tercer grado, me inquieta un poco ver como los logros obtenidos en pre jardín y jardín se iban desdibujando a medida que crecían las labores escolares y la exigencia académica era mayor, en un inicio creí que se debía al cambio de institución y en especial de sus profesoras, las cuales dedicaban más tiempo en sus procesos de aprendizaje porque el grupo era más reducido.

Al año siguiente y con la implementación del dispositivo auditivo, creí que sus deficiencias en el ritmo de aprendizaje se debían precisamente al proceso de adaptación a éste, pero fue a finales del segundo periodo cuando comencé a dudar que se tratara de ello, debido a que por más que repasáramos las letras y números, cada día debía volver a empezar, los dictados se convirtieron en una tragedia, pues cada vez que los intentaba hacer era como si estuviera hablando en otro idioma y la clase del día anterior que se suponía superada, debía retomarse para seguir con los compromisos de clase, los cuales terminábamos por odiar, él porque se sentía presionado y yo porque no sabía qué pensar.



El recuerdo de ese primer año aún lo grabo en mi memoria, ya que desde ese instante la única palabra que, al dictarle como preparación de uno de sus exámenes, es mundo, pero un mundo que no es como el nuestro, un mundo que me anunció lo que iba a suceder en adelante,



Un mundo al revés, que comunicaba el porqué de sus frustraciones y el amplio camino a recorrer.

Esta imagen es sólo una muestra del inicio de esta odisea, en la que hemos vivido en carne propia el deseo de aprender y la frustración de no lograrlo desde el modo tradicional que el sistema educativo nos ofrece, decidí ingresarlo en un colegio privado con la esperanza de que por ser menos niños su aprendizaje fuera de calidad, aun así, y después de cuatro años en la institución sólo me quedo con el sin sabor de aquellas respuestas dadas por sus profesoras cuando recibo los informes de notas, los cuales siempre han sido buenos.

Hasta la fecha no ha perdido una materia, durante los dos primeros años me felicitaban por ser un “niño juicioso y atento”, pero que irónico es esto, mientras me felicitaban sus profesoras, los especialistas que le practicaban una serie de pruebas confirmaban el uso de



su audífono y preveían un supuesto déficit de atención de predominio inatento, acompañado de una dificultad de lectoescritura, el cual fue confirmado más adelante.

Esta es la hora que no comprendo por qué hoy está en tercer grado, a pesar de insistir a sus profesoras de los cuidados, las atenciones, las posibles estrategias para acompañarlo en su vida académica, y su supuesta voluntad para ayudarlo, la dificultad de lectoescritura sigue presente y mientras tanto, a modo de ayuda las profesoras algunas veces evalúan su proceso de modo oral, lo que hace que cumpla con el currículo, más no que adquiera un correcto desarrollo escolar.

A modo de estrategia para acompañarlo en sus procesos educativos, solicité algunas citas con las maestras, las cuales argumentaban que a él le iba mejor sin el audífono porque estaba más atento, desconociendo que al no colocárselo tenía que esforzarse más para poder oír y entender lo que la profesora decía, asimismo, una de las profesoras propuso sentarlo al lado de uno de sus compañeros y otorgarle la responsabilidad a éste de ayudarlo para que no se quede atrasado.

Lo anterior ha implicado una sobrecarga familiar, ya que, no sólo debo ejercer mi papel de madre, sino también de maestra, como madre llego a las 7:00 pm de mi jornada laboral para sentarme con él a revisar sus cuadernos y ver si está atrasado o no, si tiene tareas o no, si hay evaluaciones pendientes o no, de este modo por lo general terminamos de desatrasar las clases del día (de manera transcrita, porque el tiempo no da) a eso de las 8:00 o 8:30 de la noche en el mejor de los casos, para luego sentarnos a repasar o hacer los compromisos para el día siguiente. Y así cada día de los días de la semana y el fin de semana no se queda atrás, pues las múltiples tareas de fin de semana y las clases pendientes por desatrasar se toman nuestra jornada familiar.

He de hacer hincapié en que lo que normalmente se demora un niño para comprender, atender la instrucción y comenzar a escribir en su cuaderno, no es el mismo tiempo para un niño con dislexia o dificultades de aprendizaje en general, ya que, su cerebro funciona de manera diferente y en tiempos diferentes.



A pesar de que los especialistas me han indicado algunas técnicas para reforzar su aprendizaje, por intuición he tenido que desarrollar otras que se adapten a su modo de entender el tema explicado en clase y del cual él no se acuerda porque como él mismo lo dice: “Me perdí”, por ello, siempre termina con las portadas de los cuadernos dibujadas o rayadas por lado y lado.

El yo madre...

Mi ejercicio de madre ha transcurrido entre la incertidumbre de un diagnóstico y la impotencia de no saber qué hacer cuando percibo la desesperanza en mí hijo cada vez que manifiesta no querer ir a estudiar porque no se siente bien con los regaños de sus maestras y las burlas de algunos de sus compañeros.

Ver en sus grandes y expresivos ojos, la voz que pide auxilio, estremece mis entrañas y me hace preguntar por el qué debo hacer para ayudarlo o el cómo para que deje de sentirse así, entre la psicóloga y la neuropsicóloga, ejercicios de autoestima, terapias alternativas, historias motivacionales, cuentos y demás recursos que alimenten la seguridad de sentirse bien consigo mismo transcurren nuestros días.

Entre cita y cita solicitada a sus maestras -a pesar de que la carga laboral no me lo permita- el único avance que veo son las quejas, pues cada día demuestran que a nivel social mi hijo está avanzando, pero es aquí donde me cuestiono qué tan prudente es pagarle un colegio para que lo cuiden y aprenda a socializar.

Como madre y debido a esta situación, me he visto en la obligación de cambiar paseos y combinar oficios diarios con formas diferentes que estimulen su capacidad de aprendizaje y permita el avance escolar. Un sacrificio que al fin y al cabo me permite conocerlo y compartir de cerca sus miedos e incertidumbres.



No obstante, y a modo de confesión, debo admitir que cada uno de sus miedos e incertidumbres se convierten en los míos y me llevan a pensar en nuevas estrategias para cambiar las angustias vividas en el ámbito escolar, las cuales se represan en el entorno familiar proporcionando un desequilibrio en la dinámica de todos y cada uno de sus integrantes.

Han sido muchas noches en vela, entre el *qué hago* y el *cómo lo hago*, noches en las que he dudado de mi papel como madre, noches en las que la melancolía me aborda y quisiera desaparecer o simplemente dormirme y despertar, pensando que lo vivido no fue más que un triste sueño.

La impotencia de no saber qué hacer a pesar de que se está haciendo algo, de no sentirse apoyada por la institución en mención, el tire y afloje de su capacidad de aprendizaje, su propia desmotivación, hacen que las preguntas sin respuestas se apoderen de mi ser como madre y que en ocasiones me escape de mi rol para convertirme en su maestra.

El yo maestra...

Desde el empirismo y mi pobre experiencia como maestra, he tenido que diseñar diferentes estrategias para lograr un avance significativo en el aprendizaje académico y la concientización de otros modos de aprender en mi hijo y el entorno que habita, tanto escolar como familiar.

Las técnicas utilizadas para transmitir lo aprendido en clase va desde la lectura de un cuento, hasta el disfraz improvisado que permita despertar en él el interés requerido. Antes de que confirmaran su diagnóstico, había visto la película “Todos los niños son especiales”, dirigida y producida por Aamir Khan, en la cual se relata la historia de un niño con dislexia, cuyo maestro logró encauzar su potencial y ayudarlo a salir del desasosiego en el que se

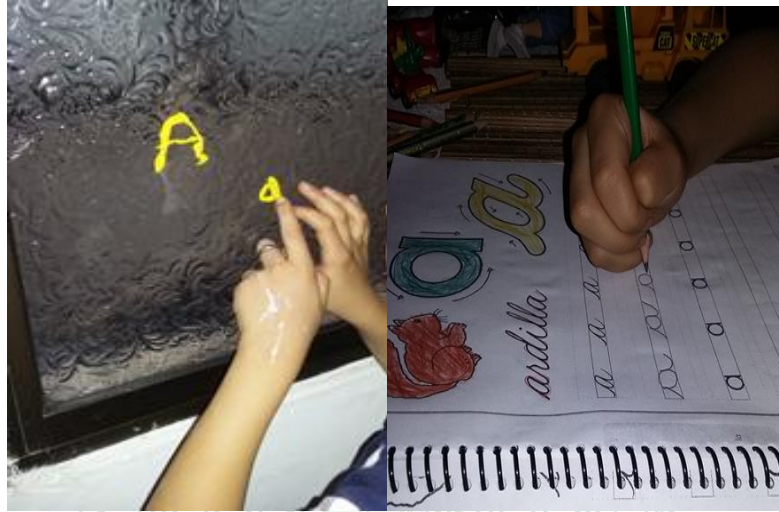


Cada línea transcurrida en el video, era la historia contada de mi pequeño hijo a través de sus acciones, de su modo de expresarse y de su forma de actuar, ver esta película fue la premonición, pero al mismo tiempo la motivación de que algo se puede hacer, porque algo se ha de lograr cuando el amor y la esperanza van juntos de la mano.

El alfabeto y los números se convirtieron en nuestro desayuno, almuerzo y cena, desde hacer nuevas formas de buñuelos que representen la oportunidad de aprender, la forma como se presenta una ensalada o la famosa sopa de letras, son sólo algunos ejemplos de lo que a través de las comidas hemos podido repasar.

El tocar su cuerpo escribiendo en él o imitando formas, además del diseño de carteles, laberintos, animales, juegos didácticos son solo muestras del trabajo elaborado en casa para hacer que los contenidos sean comprendidos y así lograr responder a las exigencias académicas.





Del otro lado

Ser la madre de un niño disléxico, es tratar de entender el mundo desde otra perspectiva, por eso considero que a pesar de las dificultades propias de su entorno, esta ha sido una maravillosa experiencia, indagar en libros, en las redes, ingresar a grupos buscando información para entender qué es la dislexia y cómo superarla, ha sido mi día a día, la desesperación de ver un avance mínimo cada semana, mes o año, ver que su proceso de aprendizaje es lento como el de la oruga, pero con la certeza que algún día abrirá sus alas.

La dislexia se apropió de mi familia, todos y cada uno de los espacios de la casa dan cuenta de las estrategias motivacionales que he tratado de implementar para que no se quede atrás con sus tareas y logre responder a los deberes escolares; en un artículo publicado por el diario de la educación en España, se hace mención al concepto para tratar de dar respuesta a la pregunta sobre la dislexia,

Existen muchas definiciones al respecto. Manuel Escorial, presidente de la Asociación Valenciana de Dislexia y Otras Dificultades de Aprendizaje (Avadis) señalaba que:



“Hay 30 definiciones y, según la que se tome, somos o no somos disléxicos, e implican soluciones diferentes”. Por poner un ejemplo, la Asociación Internacional de Dislexia la define como “un trastorno”, algo que rechazan desde Avadis. Defienden la definición de la Asociación Británica, que presenta la dislexia como “una combinación de habilidades y dificultades que afecta al proceso de aprendizaje de la lectura, la ortografía o la escritura”. Como resume el presidente de Avadis, **“no se deja de ser disléxico; no es una enfermedad porque no se cura, pero hay un entrenamiento para minimizarla”**.

La dislexia no afecta en la misma medida a niños que a niñas. La práctica demuestra que existen muchos más casos entre los niños. Se ha llegado a especificar que existe una relación de 8 a 1.

Entre la escuela y la casa, transcurren los días escolares de mi hijo, si bien como padres debemos ser responsables y acompañarlos en sus deberes escolares, nuestra dinámica es diferente, ya que prácticamente su escuela lo acompaña y en la casa se debe realizar todas las indicaciones y didácticas para la comprensión de los contenidos explicados en clase.

A continuación, comparto la carta que un niño disléxico de 8 años escribe a su maestra.

Sábado, 2 de mayo de 2015

"MAESTRA NO TE TENÉS QUE PREOCUPAR TANTO POR LA LETRA SINO POR LAS MULTIPLICACIONES Y LAS SUMAS. TAMBIÉN QUISIERA APRENDER A COCINAR. APRENDER SOBRE LAS HORMIGAS.

ME GUSTARÍA QUE LA LETRA FUERA LIBRE ASÍ PODRÍA ESCRIBIR MÁS RÁPIDO Y QUE LA LETRA FUERA MÁS GRANDE PARA LEERLA MEJOR. ME GUSTARÍA QUE ME LEAS CUENTOS PORQUE A MÍ ME CANSA LEER.

ME GUSTARÍA QUE HAGAMOS ESCULTURAS CON MADERA Y COSAS QUE YA NO SIRVAN. ME GUSTA MUCHO PINTAR.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

ME GUSTARÍA QUE EN VEZ DE ESCRIBIR PEGUES FOTOCOPIAS PORQUE COPIO ~~LETRA POR LETRA~~ **LETRA POR LETRA** Y DEMORO MUCHO. ME GUSTA APRENDER A HACER TRAMPAS PARA CAZAR ANIMALES.

NO SOY MUY SOCIABLE PORQUE ME TRATAN COMO QUE FUERA BOBO.

CUANDO NO TERMINO LOS TRABAJOS NO ES PORQUE YO NO QUIERO SINO PORQUE NO PUEDO TERMINARLOS. COMO TENGO QUE COPIAR TANTO CUANDO YA TODOS TERMINARON Y HAY QUE HACER OTRO TRABAJO YO RECIÉN COPIÉ TODO Y ME PONGO A HACERLO. NO ME DA EL TIEMPO Y LO TENGO QUE HACER DE DEBERES."

Agustín, 8 años.

Problematizando el discurso

La Educación Inclusiva es concebida como la posibilidad de estar en un espacio educativo y formar parte de éste, desde la diversidad, así se podría comprender a través de la lectura realizada en el acuerdo 2082 de 1996 y la resolución 2565 de 2003, la cual tomo como base para problematizar el discurso de la Educación Inclusiva como un dispositivo gubernamental que, al contrastar con mi historia de vida, deviene en una mera ilusión.

Acudo sólo a éstos porque entre la reglamentación consultada y expuesta anteriormente, recogen lo dispuesto por el gobierno para el sistema educativo en relación con el tema a investigar.

El Acuerdo 2082 de 1996, "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales", se divide en los siguientes capítulos,



explica a la población va dirigido este decreto, los principios que lo rigen y las oportunidades que se presentan para personas con limitaciones o capacidades o talentos excepcionales.

- *Orientaciones curriculares especiales*, está dividido en seis artículos, los cuales enuncian las directrices que las instituciones educativas deberán implementar a nivel estructural, relacionadas con el currículo, los proyectos educativos y las formas de evaluación.
- *Organización para la prestación del servicio educativo*, seis artículos que corresponden al plan gradual de implementación del decreto en relación con las medidas administrativas.
- *Formación de educadores*, consta de tres artículos, en los cuales se hacen recomendaciones a las instituciones cuyos docentes deban atender este tipo de población.
- *Apoyo financiero*, se condensan en tres artículos, las especificaciones de financiación requeridas para la implementación de este decreto a nivel nacional.
- *Disposiciones finales y vigencias*, corresponden a los últimos 5 capítulos, en los cuales el Ministerio de Educación Nacional, recoge los capítulos anteriores para definir las características estructurales y administrativas del proyecto para la implementación a nivel nacional.

Lo anterior, acude sólo a un tipo de población que dista en gran parte del carácter inclusivo para estudiantes con dificultades de aprendizaje, especialmente la dislexia, pues caracteriza un grupo que, si bien requiere ser incluido en el Sistema Educativo, deja por fuera otro tipo de inclusiones como es el caso que en particular nos atañe para el desarrollo de esta investigación.

No puedo decir que me siento representada en dicho discurso, y es algo que se torna complejo, si tenemos en cuenta que las disposiciones que aquí se plantean excluyen de alguna manera la posibilidad de adecuar un entorno que acoja otras posibilidades de aprendizaje, a pesar de que el discurso se pueda adaptar para argumentar que desde estas disposiciones se puede reclamar un espacio desde las orientaciones curriculares.



En el caso de la resolución 2565 de 2003, se reconocen algunas dificultades de aprendizaje como lo son el autismo, el déficit de atención y la hiperactividad, aun así se sigue segregando la dislexia, pero podemos afirmar que por medio de esta resolución se da paso al reconocimiento de algunas Necesidades Educativas Especiales, tal y como se afirma en el artículo tres.

En los artículos cuatro, cinco, seis y nueve, se discute sobre la función de los docentes y otros profesionales de apoyo, proponiendo, el personal idóneo para la atención de estos alumnos, con características y herramientas pedagógicas que colaboren con el proceso de aprendizaje requerido para este tipo de población, sin embargo, cuando se busca un colegio con estas características en Medellín, se tienen dos opciones, el colegio público que no siempre tiene personal de aula de apoyo, o que sí lo hay está asignado ciertos días a la semana, el que lo tiene, pero no hay cupo para ingresar debido a la sobrepoblación, de otro lado se encuentra la Institución privada que a pesar de prometer educación con calidad entre su planta docente la minoría es quien está preparada para la atención de estos niños, aunque sin los recursos necesarios para explorar sus capacidades y avanzar en el tema educativo.

Hoy después de cuatro años y luego de una reunión con la maestra de tercer grado, la coordinadora y el rector del colegio con la amenaza de retirar al niño del colegio, le asignan para este año una profesora cuyo hijo es autista y puede comprender en parte las angustias presentadas a lo largo de este tiempo, ella trata de adaptar su currículo para ayudarlo a recuperar el tiempo perdido, aun así y luego de varias comunicaciones a nivel presencial y escrita, leo en su discurso una sobrecarga de trabajo, que no está amparada por la misma Institución, pues si bien ella adapta las clases a las capacidades de mi hijo, los recursos educativos expuestos anteriormente son empleados por ella para reforzar la enseñanza, pero tanto éstos como las fotocopias y libros sugeridos son comprados por mí y no provistos por la Institución.



Aun así, y como una especie de suerte, justo cuando voy a entregar el proyecto, recibo un mensaje en el whatsapp de su profesora luego de que le preguntará cómo iba el niño con el regreso a clases después de vacaciones, a lo que ella me responde lo siguiente:

08/07/17, 10:28 - Profe Piedad: Evaluando el proceso observo:

08/07/17, 10:34 - Profe Piedad: Ustedes como familia y nosotros como institución estamos haciendo nuestro mayor esfuerzo...pero se nos queda un grupo por fuera los especialistas que deben ser el apoyo importante en nuestro proceso...se lo comento por la experiencia con mi hijo...si no hubiera tenido el apoyo psicopedagógico Mi Cami no estaría donde va...lo que expreso es que nos hemos esforzado pero dado la condición de Andrés necesitamos la mano de los especialistas que empujen el proceso. Yo tengo experiencia pero no es suficiente necesitamos de esos apoyos...yo sé todo lo que les ha pasado con estos procesos pero siento ese gran faltante para avanzar...

08/07/17, 10:38 - Profe Piedad: Hay mayor conciencia fonológica y fonética..

08/07/17, 10:39 - Profe Piedad: La identificación con la lucha es un gran deseo de empoderamiento de Andrés. Necesitamos canalizarlo..

08/07/17, 10:40 - Profe Piedad: Un abrazo familia.. la inclusión es una gran utopía en nuestro contexto social.. pero existen personas como usted y yo que creemos en la esperanza ánimo...

08/07/17, 10:41 - Profe Piedad: Dios les ayude

08/07/17, 10:41 - Profe Piedad: Empoderamiento*

08/07/17, 10:41 - Profe Piedad: Necesitamos*



Sus palabras me sorprendieron a tal punto de arrugar mi corazón, me dolió leer como aquella profesora dispuesta ayudarme por su identificación conmigo como madre de un niño con dificultad de aprendizaje, se lee del lado de la institución - como profesora - y como mamá de otra manera.

Como madre he tratado de acercarme a la Institución con el fin de hacer un trabajo conjunto que permita el progreso educativo, desde la educación colaborativa, pero cuando la institución no es coherente con lo que ofrece y en lugar de asumir la responsabilidad y adaptar sus recursos a la oferta, así como lo regula la norma, lo que hace es dejar pasar cuatro años - a pesar de las reclamaciones - sólo queda una alternativa y es buscar otras opciones para el desarrollo pedagógico del estudiante.

Lamentablemente, esta posibilidad se nos escapa a muchos padres, debido al costo que las Instituciones creadas con estos fines poseen; como es el caso de los colegios cuyas pedagogías son abiertas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, con opciones diferente a las metodologías tradicionales, las cuales operan en contravía de los niños con dislexia, más aún cuando no se cuenta con la presencia de un docente dispuesto a colaborar adaptando realmente el currículo y el aula de clase para estos niños.

Los maestros se forman en la academia para transmitir a sus alumnos los diferentes conocimientos que el currículo les exige, y si bien, aprenden algunas estrategias o didácticas para dirigir su grupo, estas no son suficientes cuando se trata de ir más allá del contenido, es decir cuando en el aula de clase hay uno, dos o quizá más de tres niños con necesidades especiales que requieren ir más allá de lo exigido o propuesto por la malla curricular.

La inclusión educativa como dispositivo gubernamental, se cala en cada uno de nosotros docentes, padres, alumnos, haciéndonos creer que las diferencias de aprendizaje están superadas porque la norma así lo contempla, porque en cada espacio educativo se habla de



ello y porque creamos o no, está es un hecho cumplido tanto en los reglamentos de cada institución. Facultad de Educación el Ministerio de Educación realiza cada año y en cada espacio que le es posible.

¿Pero cómo poder asegurar que esto sí sucede, cuando los mismos docentes de colegios regulares – entendiendo “regulares”, como colegios sin ofertas educativas especiales – aconsejan a los padres de familia llevar a sus hijos con habilidades diferentes a colegios que suplan sus necesidades?, ¿debemos dudar entonces de las normativas actuales y de las promesas que el estado nos hace sobre inclusión educativa?

Desde hace mucho tiempo se viene cuestionando la cantidad de niños que ocupa un pupitre por aula de clase, se sabe que en colegios tanto públicos como privados un solo educador debe enfrentarse aproximadamente a entre 30 y 50 personalidades diferentes, cuyos procesos de aprendizajes también son diferentes, la mayoría de estos educadores no están formados para trabajar con cada niño de manera individual, además por razones de tiempo sería imposible conseguirlo, esta tarea se vuelve aún más ardua, cuando en el grupo se presentan niños con características particulares que exigen una metodología diferente al momento de enseñarles.

Es así como, a pesar de tener una norma impuesta por el Estado y una institución que abre sus puertas a las diferencias, la inclusión educativa, termina convirtiéndose en un eslabón educativo, que casi siempre señala al docente como único responsable de los logros alcanzados o no por estos alumnos; ignorando que en la mayoría de los casos el docente no está preparado para dar respuesta desde lo cognitivo y físico al alumno que llega con necesidades especiales.

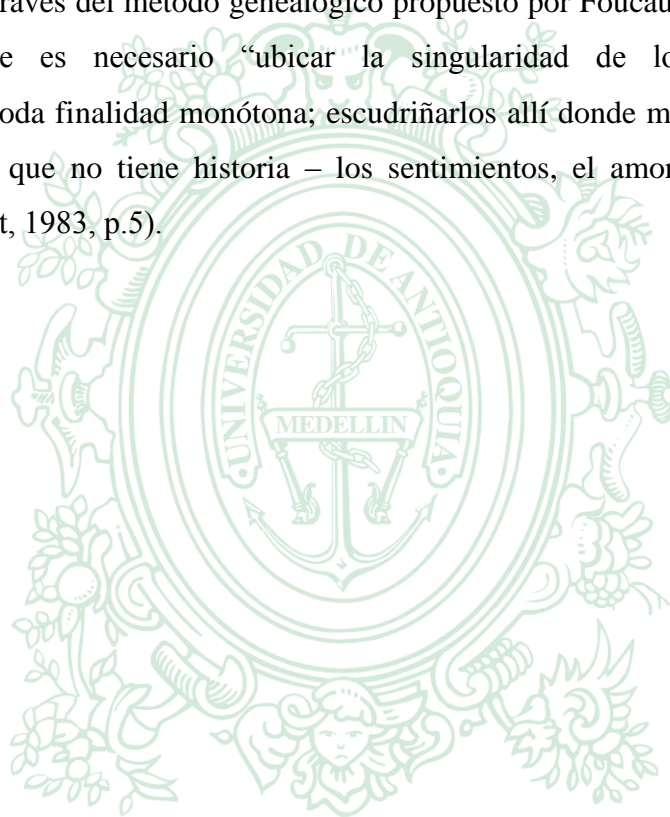
Las posturas frente al tema están divididas entre las exigencias sociales y económicas que la sociedad a través de normas impone, los deseos de superación de los padres de familia para sus hijos inicialmente, luego el mismo alumno y por último el sistema, tratando la inclusión como un hecho real, cuyas condiciones están dadas, incluso estandarizando desde las instituciones, sin tener en cuenta los vacíos que aún se presentan,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

tanto, en formación por parte del docente, como en acondicionamiento estructural por parte de la institución de Educación

Finalmente, la generalidad educativa que propone la norma, considera que sólo por abrir un espacio ya las dificultades están superadas y las necesidades resueltas, situaciones como ésta son las que a través del método genealógico propuesto por Foucault podemos percibir, partiendo de que es necesario “ubicar la singularidad de los acontecimientos, excluyéndolos de toda finalidad monótona; escudriñarlos allí donde menos se los espera y en lo que se cree que no tiene historia – los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos” (Foucault, 1983, p.5).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO IV

Quien tacha al autobiógrafo de egoísta o, todavía peor, de esnobismo e indiferencia hacia los demás, no ha entendido que la curación de uno mismo, de la que tanto hemos hablado, sólo es eficaz si relatarse implica escuchar las voces de los demás, ahora ya tan lejanas que parecen nuestras. Se trata de la resurrección de los fantasmas inquietantes para hacer las paces con ellos de una vez por todas. Incluso en la memoria las cosas se convierten en rostros que hablan, se humanizan. Pero todavía se reprocha que todo esto pertenece al mundo interior del sujeto que, relatándose a sí mismo, se aísla del mundo en un narcisismo ilimitado (...)

Nuestras tesis son muy distintas. Se inspiran en la constatación de que el carácter social intrínseco a la vida, a pesar de nutrirse de relaciones interpersonales para crecer, aprender y reaccionar, no educa otros aspectos necesarios como son: el respeto por los demás, el reconocimiento de la subjetividad recíproca, irreductible y única, la aceptación de las diferencias y el amor hacia uno mismo como requisito previo para amar y compartir con los demás cualquier experiencia afectiva o laboral.

Duccio Demetrio (1999, 153-154)



Saber y poder en el discurso sobre educación inclusiva. La encrucijada de la familia

Aquello que para la oruga es el fin del mundo, para el resto del mundo se llama mariposa.

Lao Tsé

El viaje emprendido a través de las experiencias propias y la lectura de la legislación educativa Colombiana, en relación con el tópico de esta investigación, se convierten en insumos para intentar dar respuesta a esta pregunta, una pregunta que se enmarca en un enfoque investigativo autobiográfico, precisamente porque a través de éste se puede expresar de manera subjetiva todo aquello que se convierte en historia de vida, el relato autobiográfico entreteje la trama en la experiencia que mediante el recuerdo devela acontecimientos que permiten explorar mundos posibles ante situaciones complejas como lo es el dispositivo gubernamental llamado inclusión educativa, el cual se interviene a través de los hechos narrados y la identificación de los otros (afásicos) con éstos.

Y eso significa pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía. Pero se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad (Larrosa, 2003, p.4).

Esa pasión que representa para mí, mi hijo y los diferentes ámbitos en los que debe desarrollarse y crecer, la pasión con que he buscado desesperadamente ver su situación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

reflejada en las disposiciones planteadas por el gobierno con la creencia de que hay posibilidades dentro del Sistema educativo y más que ser integrado, sea educado al igual que sus demás compañeros, con las adecuaciones necesarias para que él a su manera pueda entender los contenidos desarrollados en clase, y no tenga que cursar una doble jornada escolar, en su colegio y nuevamente en su casa.

Es así como, las relaciones de saber – poder presentes en el discurso de la educación inclusiva, operan mediante los dispositivos que el Ministerio de Educación Nacional provee al Sistema Educativo Colombiano por medio de ordenanzas que a nivel general prometen la inclusión en las instituciones educativas, salvaguardando su responsabilidad en éstos, que han sido diseñados y propuestos en modo general olvidando algunas particularidad que deberían ser parte del gran proyecto promovido llamado inclusión, como es el caso de los niños y niñas con dislexia.

Cada uno de estos dispositivos se inserta en la sociedad a través de tecnologías que los propagan haciéndolos ver como reales, confluyendo en el cúmulo de discursos institucionales y no institucionales y acciones que lo convalidan hasta el punto de sentir que si no se pueden alcanzar los objetivos por medio de sus propuestas - porque se supone que ya las disposiciones están dadas - terminamos, en este caso los padres de familia, asumiendo que somos nosotros o nuestros hijos los responsables de no encajar en el Sistema, una vez que gubernamentalmente ya todo está dado para que este tipo de situaciones no se presenten.

Las Instituciones Educativas, abren sus puertas a todos, por recomendación del Ministerio de Educación, a pesar de no contar con las condiciones necesarias para este cometido, condiciones tales como contar con el personal con una sólida formación para atender este tipo de población, adecuar el número y distribución de estudiantes, mantener un concienzudo trabajo de adecuación curricular, cumplir con los temas estructurales, entre otros. Pero al momento de elegir un colegio los padres de familia nos preocupamos más por saber que es bueno - por lo general por sugerencias de otros padres de familia - y no por investigar si hay condiciones de posibilidad para que el discurso inclusivo no se convierta



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

en un arma de doble filo, que siempre dejará en desventaja al estudiante, que infructuosamente se educa, y desde luego a su familia.

Por otra parte, las relaciones en el entorno familiar, cambian la dinámica del mismo, provocando desazón frente a las posibilidades de aprendizaje que el sistema actual ofrece a este niño. El cambio de rol (de madre a maestra), no sólo irrumpe en la relación con el niño, sino también con el resto de la familia. Un niño “incluido” no suele ser un niño feliz, porque siempre sentirá que está en un lugar que no mira en sus justas dimensiones, que no reconoce sus formas particulares de conocer y pensar, un niño que no es escuchado y que constantemente es visto por los otros como el que desacelera los procesos grupales. El precio de mantenerse dentro de este dispositivo gubernamental es alto, volver la casa un escenario de reprocesamiento escolar, hacer del tiempo libre un tiempo escolarizado. Los resultados varían de acuerdo con cada familia, y van desde la autoexclusión, hasta la aversión al estudio por parte del niño.

Asimismo, se olvidan espacios para compartir en familia por dedicarse exclusivamente a los compromisos escolares, entre citas con especialistas, terapias, evaluaciones, tratamientos y demás actividades con las cuales se deben cumplir para la supuesta rehabilitación del pequeño, se pasan los días y eso sin mencionar los ejercicios y la implementación de técnicas o didácticas que ayuden a la comprensión del tema estudiado.

Como lo mencioné anteriormente, el encontrarme con una maestra que haya pasado por una situación similar, trajo un poco de tranquilidad a mi vida, pero ver cómo esto se ha convertido en una carga para ella hace que la incertidumbre regrese y deba cuestionar nuevamente el discurso gubernamental, el cual según los decretos mencionados inicialmente avalan la inclusión en el ambiente escolar, aun así y luego de una ardua lectura, confirmo que la dislexia no entra en este panorama y es quizá por esta misma razón que las adecuaciones realizadas por la docente no son suficientes.

Y esta es la encrucijada de los discursos gubernamentales, el que temas políticos de alta relevancia para la vida de una sociedad empiezan a recaer sobre sujetos particulares,



mientras el Estado se lava las manos, la inclusión termina siendo más que una posibilidad de bienes para el Estado entregando escalera abajo: la institución educativa, el maestro, la familia.

Así, la maestra de mi hijo en un inicio decidió separarlo del resto del grupo y crear un espacio para él, en el que se pudiera reforzar el acercamiento con la lectoescritura que en años anteriores no se le trabajó, como por ejemplo la conciencia fonológica, esto terminó por exponer al niño haciéndolo sentir diferente, llegando incluso a cuestionar el porqué sus profesoras se comportaban de esta manera. Pero de nada vale asumir una postura dramática y buscar culpables; los maestros hacen parte de este engranaje de saber-poder, y sobre ellos también recae un fuerte peso.

En relación con sus compañeros de clase, algunos le colaboran a escribir para que no se atrase, otros le muestran su cuaderno para que escriba y un pequeño grupo se burlan de él por no saber leer ni escribir como ellos, en una ocasión no quería ir a estudiar, debido a que el compañerito de al lado siempre le decía “escriba pues bobito, escriba que se va a atrasar” esto fue tan duro para él como para mí, a tal punto de manifestar no querer volver al colegio y mucho menos tomar un cuaderno.

A raíz de este episodio y luego de hablar sobre otros acontecimientos, comienzo a notarlo agresivo y aislado de nosotros, al ver que no quería hablar decidí llevarlo a la cita con su psicóloga y comentarle lo que venía sucediendo, luego de varias citas y de él manifestar quererse morir porque no se sentía parte de este mundo, es diagnosticado con depresión.

Creo que este ha sido el momento más difícil por el que hemos tenido que pasar como familia durante este tiempo, y el que complementaría la respuesta a la pregunta inicial. Las tensiones son muchas porque por más esfuerzos que hagamos para ayudarlo en su situación escolar, hay otro tipo de necesidades que como familia no podemos solventar.



De hecho, cuando se miran con lupa las orientaciones, el acompañamiento y las propuestas educativas de la Institución, se evidencia un vacío que difícilmente nosotros como padres y ellos como formadores podrán llenar, el Ministerio de Educación Nacional aún no provee los recursos necesarios para que la institución pueda adaptar la malla pedagógica, la institución dice que el Estado no les proporciona los medios, el Estado dispone decretos y leyes, por último, nosotros como padres, a expensas de los demás actores buscamos algunas alternativas que tampoco son suficientes para dar respuestas a estas necesidades que requieren que se gestan en torno a la Educación Inclusiva, convirtiéndose esto en un círculo vicioso donde no se evidencian responsables a pesar de que las cosas siguen igual y cada día se promulgue la inclusión en los diferentes estamentos educativos, desde los medios de comunicación y todo tipo de campañas.

Como una madre que ha vivido en carne propia la experiencia de dislexia de su hijo, y todo lo que ello conlleva en los diferentes espacios que habita, debo decir que la comprensión del discurso sobre la inclusión no solo pasa por un ejercicio racional, sino además por la experiencia que descentra la mirada del poder que *incluye* a ese que es *otro* (vulnerable, anormal, raro, o discapacitado, desde su posición hegemónica). Esto depende más de la voluntad de las partes para propiciar espacios, estructuras e interacciones en las que verdaderamente las necesidades de todos sean acogidas y en las que la diversidad sea la protagonista.

En este orden de ideas, Freire (2005) afirma que “estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última” (p.8); somos un todo, por lo tanto, más allá de los lineamientos curriculares, el sistema educativo deberá propender por el reconocimiento del otro, pero no como una extensión “discapacitada” de la mismidad, sino del otro, como radicalmente otro, potencial.



La pregunta irrumpe en la estandarización y homogenización, porque la pregunta surge del vínculo del sujeto -con sus ritmos y condiciones- con el saber. Hay una estrecha relación entre una educación dialógica con la pregunta, en tensión con un dispositivo que busca eficacia, adaptación y normalización:

Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece. El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber. La educación lo logra y ese es nuestro sistema educativo. Formar gentes por medio de la educación que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, sería formar hombres inadaptados al sistema (Zuleta, 1998, p.34).

Las singularidades de los otros, terminaran enriqueciendo el proceso educativo, una vez que desde la diversidad se funde una escuela dispuesta a recibir al otro desde su naturaleza y no desde los lineamientos políticos y discursos que penetran la dinámica social y el contexto educativo, en vía al cumplimiento de estándares y normas que desagregan al sujeto, convirtiéndolo en una pieza más de la maquinaria que engrana los discursos.

La apuesta por una educación dialógica implicaría formar al maestro para *salir de sí*, para conocer al otro, ese otro que espera de él un proceso de aprendizaje armónico, y así mismo generar condiciones de posibilidad para que él realmente pueda hacerlo. Desafortunadamente, la educación de hoy se encuentra condicionada por dinámicas de poder que determinan cómo y de qué manera organizar la escuela (cantidad de estudiantes por aula, número y formación de los maestros, horarios, disposiciones curriculares, entre muchos otros aspectos) para cumplir las metas de las agencias de financiación internacionales, y no para hacer que sus pupilos se reconozcan a sí mismos en el mundo, y logren potenciarse en la comprensión y aprehensión de lo vivido en clase, desde sus ritmos y capacidades. Romper con los esquemas impuestos por una educación competitiva, y enseñar desde la diversidad, potencializando las capacidades y habilidades que esos “otros” contienen.



Por una educación dialógica. A modo de conclusión

Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada.

(Freire, p. 1993, p.24)

Antes de elaborar este proyecto, me cuestioné qué tan ético y viable es exponer mis vivencias para dar respuesta a un acontecimiento académico, luego descubrí que precisamente mi paso por la maestría ha hecho posible que hoy desde la experiencia con el otro, pueda compartir aquello que hace parte de mí, de mi vida, de mi día a día, que hoy pueda exponer una situación que me afecta como madre, pero también como profesional y que además de todo, hace cuestionar las propuestas gubernamentales próximas al Sistema Educativo Colombiano, las cuales desde los nuevos discursos del Ministerio sobre calidad, en donde lo que prima son los resultados en pruebas SABER, la actitud de las Instituciones es de exclusión ante este tipo de singularidades, teniendo como consecuencia, discursos que genera más exclusión y segregación.

Comprender mediante el diálogo con otras personas que hay otras familias experimentando la misma situación, hace creer que exteriorizarlo permitirá contribuir a la visibilización de este déficit en las disposiciones gubernamentales, incluso que las falencias que en el contexto social se producen debido al desconocimiento por parte de la comunidad académica y de la sociedad en general - que en apariencia están inmersas en los propósitos del gobierno y que debido a su especificidad han sido pasados por alto- serán superadas, gracias a la problematización y puesta en escena del vía crucis llamado - para muchas familias - Educación Inclusiva.

Retomo las palabras dichas por la profesora que actualmente se ocupa del grupo de mi hijo, las cuales enuncié en el tercer capítulo y considero que son de alguna manera la radiografía del discurso de educación inclusiva como un dispositivo gubernamental, “Un



abrazo Familia... la inclusión es una gran utopía en nuestro contexto social. Pero existen personas **Facultad de Educación** y nosotros en la esperanza, ánimo...”

Curiosamente me habla de la esperanza, aquella con la que inicio la presentación de este proyecto, la esperanza, que no es más que la espera del deseo cumplido, la esperanza que se torna tenue con cada logro alcanzado, la misma que se convierte en posibilidad de ser vistos y escuchados, cuando en nuestro país deje de existir la concepción de inclusión educativa, como presupuesto homogéneo que anula la diversidad de niños y niñas en un concepto tan cerrado. En conclusión, la esperanza de nombrar la educación, desde lo que es, sin apellidos ni valores agregados que irrumpa en el aula de clase.

Esta concepción hace difícil llevar a cabo una propuesta alternativa de formación que admita la diferencia, la diversidad, la otredad, el diálogo, pero si no lo intentamos, cómo podremos transformar o problematizar nuestra realidad, ya lo decía claramente Paulo Freire (1997) en *Pedagogía de la autonomía*:

La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos “miopes”, de ensordecernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin del siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el “pragmatismo” pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación de la cual no se habla más (p. 121).

Por esta razón, este ejercicio investigativo constituye para mí una salida de esperanza (Freire, 1993), no solo me interesaba llevar a cabo una problematización para sostener una posición crítica frente al discurso de la inclusión educativa sino, además, en tanto sujeto situado, encontrar motivos de esperanza y resistencia a este. Desde esta lógica, me es necesario evocar las palabras de Henry Giroux (2003) cuando plantea que *la esperanza es muy importante y que tenemos que ser capaces de soñar y de hablar también el lenguaje de la posibilidad*.

Un lenguaje de la posibilidad no tiene que disolverse en una forma reificada de utopismo; puede desarrollarse, en cambio, como una precondition para alimentar el valor de imaginar



Políticas al día más un prestigio pasado de moda del discurso humanista. Es crucial para responder a los seres humanos que sufren y se atormentan no sólo con compasión, sino también con una política y una serie de prácticas pedagógicas que puedan reinventar y modificar las narrativas existentes de dominación, para transformarlas en imágenes y ejemplos concretos de un futuro por el que valga la pena luchar. (p.311)

Es por esta razón que, en un momento en el que todo es evaluado (medido) en términos de eficacia, eficiencia y en clave de la relación costo-beneficio, cuando la inclusión educativa se presenta como un discurso activando el dispositivo gubernamental, para penetrar en todos y cada uno de los actores que intervienen en el quehacer educativo.

El Ministerio de Educación Nacional presenta mediante sus normativas actuales la activación del dispositivo llamado “Inclusión Educativa”, una vez que ofrece a la comunidad en general la posibilidad de contener en un mismo espacio las necesidades educativas de los niños y niñas que ocupan el aula de clase; pensar el aula como espacio común para todos y todas hace creer que los aprendizajes serán asumidos de igual forma por los educandos, ya que, el sólo hecho de permanecer en el curso asignado los estandariza.

Pensar en las relaciones de saber – poder que éste genera mediante las disposiciones gubernamentales, me lleva a reflexionar sobre la manera como el discurso se ha introducido en nuestro cuerpo para naturalizarlo a tal punto de creer que la inclusión educativa es una apuesta por el bienestar de aquellos que aprenden de manera diferente, además de consentir todos y cada uno de los preceptos consignados en los artículos expuestos a lo largo de este proyecto.

Las Instituciones educativas, reformaron sus propuestas y métodos para aceptar en un mismo espacio las diferencias, lo que implica que quieran o no los docentes deben trabajar con sus alumnos los temas planteados a lo largo del currículo y exigir por igual que los conocimientos transmitidos por éstos sean captados independientemente de las formas de aprender con que cada uno se matricula; la diferencia se invisibiliza a pesar de estar latente,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

y sólo cuando llegado al punto de que un padre de familia se queje constantemente, o coloque **Facultad de Educación** educativa que su hijo recibe - sin ver resultados - se asoma la voz del docente para decir en “voz baja” cuál es su posición y lo que verdaderamente piensa de lo que está sucediendo, lo que generalmente se concluye en palabras como: Este colegio no está preparado para asumir las dificultades de su hijo, es mejor que lo lleve a un colegio especial, hemos hecho como institución todo lo posible pero el caso de su niño o niña se nos escapa de las manos, y así sucesivamente, sin poner en duda la calidad de lo que es ofrecido por la Institución, además de dejar en claro que lo que ella piensa lo dice de manera amigable en una relación docente - padre de familia que al igual se preocupa por el bienestar del niño, es decir, lo dicho está por fuera de toda responsabilidad institucional.

Por su parte, los padres de familia confiados en que nuestros hijos asisten a una Institución que los acoge con sus diferencias, vemos como al pasar los meses - incluso años - el tema académico se convierte en una dificultad permanente a tal punto de fraccionar las relaciones familiares y de cuestionar, ya no al colegio porque de alguna manera éste hizo lo que pudo por ayudarlo (Desdibujándose todo derecho educativo y convirtiéndose en un favor por parte de la Institución para los padres de familia y el alumno) sino, la voluntad y responsabilidad de sus hijos frente al quehacer escolar, incluso su misma responsabilidad como padres.

Dar cuenta de la activación de este dispositivo llamado “inclusión educativa” a través de un discurso que día a día nos permea, desde la propia historia, en un principio me parecía poco objetivo - como lo indiqué anteriormente - , pero luego de escuchar otras familias y ver que de alguna manera nos inscribimos en éste, entendí que desde mi relato también se podía revelar su operatividad, comprendiendo a través de las palabras de Freire (1984) en su libro ¿extensión o comunicación? que la posición del hombre debe enmarcarse en un contexto histórico y cultural que asume al hombre como

Un ser de acción y de reflexión, de "admirador" del mundo. Como un ser de actividad, que es capaz de reflexionar sobre sí, y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

es capaz de alejarse del mundo, para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de

realizar operaciones que resulta su inserción crítica en la realidad. "Ad-mirar" la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. Significa penetrarla, cada vez más lúcidamente, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos (33).

Encarnar el dispositivo por años y nadar hasta el borde para concluir que el discurso de la educación inclusiva como dispositivo gubernamental se activa y opera en cada uno de nosotros como fruto de un sistema que nos lidera, hace que mi posición como madre cambie, tomando distancia de esa mujer que es mamá, para aflorar en medio de la incertidumbre a aquella otra mujer profesional, que busca en la ciencia algo más que verdades absolutas, y que a partir de esta investigación se descubre como autobiógrafa para narrar los hechos que dan cuenta del poder que este dispositivo ejerce no sólo en el aula de clase, sino también en el entorno familiar.

La inclusión, como discurso, es promovida en todos los ámbitos de manera general, borrando toda particularidad, especialmente en el campo educativo, en el cual las diferencias difícilmente podrán generalizarse, ya que no dependen únicamente de lo físico, sino también de lo cognitivo, psíquico y biológico, circunstancias que aún escapan a la normatividad actual.

Al momento de la búsqueda bibliográfica relacionada con la legislación sobre acuerdos o normas desde el Ministerio de Educación Nacional relacionados con el tema de la dislexia en Colombia, sólo encuentro que a finales del año 2016, el senador Andrés García Zuccardi, presenta el proyecto de ley 24 sobre dislexia y dificultades de aprendizaje, reconociendo que no hay una ley específica para estos diagnósticos que en la actualidad afecta casi al 15% de la población colombiana, describiendo un poco la realidad en cuestión de lectoescritura para los niños y niñas del país, la cual es revelada mediante estudios que dan muestra de ello, proponiendo crear normas que permitan la detención temprana de estas dificultades desde las Instituciones Educativas (públicas y privadas), además, la adaptación curricular desde las necesidades particulares del alumno (tecnológicas, temporales,



De acuerdo con lo anterior, de aprobarse esta ley, se convertirá en la esperanza para muchos disléxicos, docentes y familias, - claro está, desde el discurso - solo resta esperar que este proyecto trascienda para hablar de resultados.

A diferencia de otros países como España, México y Argentina, que en la actualidad han logrado a través de asociaciones la adecuación de los currículos para alcanzar un aprendizaje desde las necesidades educativas de los infantes, en Colombia los entes implicados no se han ocupado aún del tema; es así como invito a pensar desde el tránsito de un estilo de enseñanza a la transformación del mismo Sistema Educativo y por ende de los sujetos, que lo conforman.

Se hace necesario un proceso educativo mediado por la *interculturalidad*, que posibilite, el cambio de la norma. Fonet (2006) afirma, “Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción” (p.12), proporcionando de esta manera un espacio abierto para aquellos que están a la espera de una verdadera Educación Inclusiva.

Las relaciones interculturales nos llevan a pensarnos realidades desde lo experiencial y lo vivencial, no se habla de supuestos, sino de la historia en sí misma, de lo sucedido, de lo percibido, de lo sentido, es la voz de quien narra, cuenta y describe, el conocimiento es construido desde el origen mismo, desde la particularidad y no desde el deseo emergido en una relación de poder que desdibuja la verdad.

Estamos urgidos de espacios abiertos al cambio, espacios pensados para todos y todas, espacios que permitan un discurso fuera del dispositivo, un discurso que más que calarse en la piel a expensas de las intenciones de otros, se cale para sentir que realmente se es incluido, sin necesidad de nombrar este término, “inclusión”.



La Educación Inclusiva siendo un discurso transmitido como un dispositivo gubernamental, por lo tanto, puedo concluir que desde el Ministerio de Educación Nacional no se han proporcionado normas que realmente abarque las diferentes situaciones inclusivas dentro del Sistema Educativo, los proyectos y normas vigentes se rigen por los acuerdos internacionales, no obstante, se hacen de manera general dejando de lado las particularidades que este tipo de acuerdos proponen.

Más allá de la legislación, se hace importante reflexionar al sujeto que se supone debe ser incluido, los discursos y la prácticas de inclusión se resumen en lo jurídico, distanciándose cada vez más de lo que deberíamos llamar Educación Inclusiva, “la mayoría de las veces, desde el punto de vista de un conjunto de derechos inobjetable: existe el derecho a una educación igualitaria, el derecho a una escuela para todos, el derecho a educar para la diversidad, el derecho personal y el derecho social (Skliar, 2008, p.12) los discursos sobre inclusión se quedan sólo en esto (Derechos), tomando distancia de las necesidades reales del Sistema como un todo.

En cuanto a la Institución Educativa, representada en sus maestros, se observa, la promoción del discurso de inclusión y un supuesto entendimiento de la norma, que desencadena en la concepción de integración, la cual dista de lo que debiera ser la Educación Inclusiva, supone que abrir la puerta a las familias que desean inscribir sus hijos equivale a ser un centro educativo inclusivo, dejándose guiar por el cumplimiento de las disposiciones asignadas a pesar de no contar con el recurso humano, físico y en ocasiones estructural.

Las familias, por su parte están seguras de que las instituciones, por disposición gubernamental, cumplen con los estándares requeridos para la educación de sus hijos, incluyendo la competencia para enseñar desde su forma de aprender. El discurso nacional es inclusivo, hace creer que la situación está resuelta, que la norma impuesta está adecuada y que, por ser nombrada desde el Ministerio de Educación Nacional, ya está instaurada.



En el **Facultad de Educación** triada - disposiciones gubernamentales, instituciones educativas y familias, las cuales han sido permeadas por el dispositivo, creyendo plenamente el discurso de la Educación Inclusiva, en el caso de la instituciones, no les queda más que “cumplir” con lo impuesto y sintiendo que están haciendo todo lo que está a su alcance por ayudar a nuestros hijos, mientras que en las familias se perciben varias cosas, la primera que sus hijos son incluidos en el colegio, pero desaprovechan la oportunidad, la segunda que lo que hace el colegio no es suficiente, pero algo hace y por último que deben retirar a sus hijos porque definitivamente todo está dispuesto pero no es posible que el niño se adapte, lo que termina en un sentimiento de culpa por parte de las familias, ante las disposiciones gubernamentales y las propuestas académicas.

Abrir la mente a otras formas de aprender desde las particularidades, posibilita la transformación del individuo por medio del aprendizaje mutuo, de esta manera, la escuela no sólo será un espacio de socialización para estos niños y niñas que necesitan algo más que docentes preparados para atender sus necesidades; la voluntad de acceder a otras formas de enseñar es el principal recurso para el cambio.

La apuesta por una educación dialógica, permitirá superar las dificultades existentes frente al discurso de inclusión como dispositivo gubernamental, una vez que el ejercicio educativo sea percibido como la oportunidad de aprender a partir de las habilidades, capacidades y experiencias de vida, que tanto el educador, como el educando compartirán en el aula a luz de unas temáticas que por norma (currículo) deben impartirse.



Metáfora de la mariposa

Creces oruga en mi vientre, ¡bendita seas!

Te instalas en el jardín de mis sueños

Para enseñarme a volar.

Que gran emoción he sentido al saber de tu existencia,

Y que alegría me da el saber que algún día volaras,

Entre hojas y flores, veo tu cuerpo crecer y

Sé que la paciencia es nuestro deber.

Quizá te demores un poco más para aprender,

Pero sé que de poco en poco dirás el alfabeto muy bien,

Al igual que los números que hoy escribes de revés.

¡Oh! Hermosa mariposa, que bella has nacido,

Y que orgullosa me siento de haberte conocido,

Polinizadora por excelencia un nuevo jardín haz creado

Y sólo resta el amor para tenerte a mi lado.



Referencias bibliográficas

Brunet, Jean. (Junio, 1998). Definición de las dificultades de aprendizaje. Recuperado de <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1240.pdf>

Castro G. Santiago. (2010). Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault. Bogotá: Editorial Siglo del hombre. P. 280

Corte Constitucional. (1991). Constitución política de Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Corte Constitucional. (2009). Ley 1346. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2010/C-293-10.htm>

Deleuze, G. (1995). ¿qué es un dispositivo? Recuperado de <http://www.forofarp.org/images/pdf/Dialogo%20con%20otros%20discursos/Gilles%20Deleuze/Deleuze-QueEsUnDispositivo.pdf>

Díaz Letelier. Gonzalo. El dispositivo gubernamental, su totalización moderna y afuera de los paganos. Resonancias (2015, 1 diciembre) Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Kelly/el%20dispositivo%20gubernamental%20su%20totalizacion%20moderna%20y%20el%20afuera%20de%20los%20paganos%20gonzalo%20diaz%20letelier.pdf>

DISFAM. (s.f). *Dislexia*. Recuperado de <http://www.disfam.org/dislexia/>



Recuperado de **Facultad de Educación**

de

<http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/files/2015/08/ESCRIBIRSE-La-autobiograf%C3%ADa-como-curaci%C3%B3n-de-uno-mismo-1-105.pdf>

Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (Noviembre, 2012). Definición y clasificación de las dificultades de aprendizaje. *Revista digital para para profesionales de la enseñanza*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9766.pdf>

Foucault, Michel, (2004). *La arqueología del saber*. 1. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michael. (2010). *Obras esenciales*, Barcelona, Paidós.

Freire, paulo. (1984). *Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*. Recuperado de <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicac3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>

Freire, paulo. (2005). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>

Freire, paulo. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Fornet, Raül. (s.f). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

García Fanlo, Luis (2011, marzo). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*. A parte Rei 74. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Hernández, Fernando, Sancho, Juana Ma y Rivas, José Ignacio (2010). Historias de vida en educación. **Revista de Educación**. España. Universitat de Barcelona.

Jablonka, Ivan. (2016). La historia es una literatura contemporánea: manifiesto por las ciencias sociales. México: Fondo de cultura económica. 48 paginas.

Langer, Eduardo. (2011). Gubernamentalidad y Educación Discusiones contemporáneas: Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI. Bogotá: Editorial Jotamar.

Larrosa, Jorge. (Noviembre, 2003). La experiencia y sus lenguajes. La formación docente entre el SXIX y el XXI. Serie encuentros y seminarios. Conferencia.

Ministerio de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-85906.html>

Ministerio de Educación. (1996). Decreto 2082. "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales". Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación. (2003). Resolución 2565. " Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. ". Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación. (2008). Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación. (2009). Decreto 366. "Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-85906.html>

Ministerio de Educación. (1999). Decreto 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ortiz Naranjo, María Nancy, 2015, "Incidencias del dispositivo tecnocientífico en la escritura de las Humanidades en Colombia", en *Nómadas* # 42, IESCO, Universidad Central, Bogotá, abril de 2015, p.215-225. Disponible en: <http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/42-12-incidencias-del-dispositivo-tecnocientifico-en-escritura-humanidades-en-colombia.pdf> ISSN 0121-7550

Ortiz Naranjo, María Nancy (2008). Formación investigativa y subjetividad Narrativas de resistencia, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Presidencia de la República. (2013). Ley estatutaria. "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DE%20L%202027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>



Rodríguez, Hilda Mar. (2010). Educación especial e inclusión: La escuela de otro (s) modo

(s). *Revista de Educación y pedagogía*, (56) 5 – 11. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9824/9023>

Roldan, Silvia. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación.

Revista Educación y pedagogía, (56), 31 – 43. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9824/9023>

Skliar, Carlos. (2010). Los sentidos implicados en el estar – juntos de la educación. *Revista*

Educación y pedagogía, (56), 101 – 111. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9824/9023>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar, Educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (2005). *La Educación como derecho humano*. Recuperado de

http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf

UNESCO. (2006). *Convención Sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

UNESCO. (2008). *Conferencia internacional de educación*. Recuperado de

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

UNESCO. (2008). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>



UNESCO. (2009). *Decenio de Educación y Políticas de Inclusión en la Educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Veiga, Alfredo & Corcini, Maura. (2011). *Gubernamentalidad y Educación Discusiones contemporáneas: Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión*. Bogotá: Editorial Jotamar.

Yarza, A., Ramírez, M., Franco, L. & Vásquez, N. (2014). Historia polifónica de la escolarización/educación para personas con discapacidad(es) desde las voces de educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia): 1965-2002. *Revista temas de educación*, 19 (2), 83 – 105. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/u/1/#search/Popkewitz/1563870126bf3a58?projector=1>

Yarza, Alexander. (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y Formación. *Revista Contextos de Educación*, (14), 36 – 43. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/yarza.html>

Zuleta, Estanislao. (1998). *Educación y democracia*. 3° edición. Fundación Estanislao Zuleta, Cali