



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Díaz Haydar, Orietta; Franco Media, Fabio
Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia),
2008

Zona Próxima, núm. 12, enero-junio, 2010, pp. 12-39

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Percepción y actitudes
hacia la inclusión
educativa de los docentes
de Soledad, Atlántico
(Colombia), 2008

*Perception and attitudes towards
educative inclusion of teachers
of Soledad, Atlántico
(Colombia), 2008*

Orietta Díaz Haydar
Fabio Franco Media

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 12 enero-junio, 2010
ISSN 1657-2416



Roberto Angulo. *Sin título*. Acuarela sobre papel (detalle).

ORietta DEL CARMEN DÍAZ HAYDAR
PSICOPEDAGOGA. ESP. DOCENCIA UNIVERSITARIA. ASPIRANTE A
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN EN EL SUE CARIBE.
ordihay@hotmail

FABIO RAÚL FRANCO MEDIA
LIC. PSICOLOGÍA EDUCATIVA- PSICÓLOGO- ESP. DOCENCIA
UNIVERSITARIA. PSICÓLOGO CLÍNICO. ASPIRANTE A MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN EN EL SUE CARIBE.
fabrafame@hotmail.com

<p>Fundamentados en políticas mundiales de inclusión social y características sociodemográficas de vulnerabilidad del municipio de Soledad (Atlántico) se propuso, como objetivo de esta investigación, caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa, desde su propia perspectiva, través de la aplicación de escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. Se aplicó la metodología hermenéutica, utilizando, triangulación múltiple, escala de actitudes (EAPROF) como pretexto de las entrevistas y entrevistas focalizadas con actores claves, contrastándolo todo con observaciones de campo. Con la escala de actitudes se identificó ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa y del análisis del discurso emergieron categorías que muestran la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, para asegurar así el éxito de la inclusión en el municipio de Soledad.</p> <p>palabras clave: Inclusión educativa, actitudes de los docentes, atención a personas con discapacidad, atención a población vulnerable atención a la diversidad. Soledad (Atlántico).</p> <p>fecha de recepción: junio 29 de 2009 fecha de aceptación: agosto 1 de 2009</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>Based on world-wide policies of social inclusion and sociodemographic characteristics of vulnerability of the municipality of Soledad, this investigation's objective was to characterize and to interpret the attitudes of the teachers of Soledad towards educative inclusion, from their own perspective, through the application of a scale of attitudes, the analysis of their speech and persistent observation. Hermeneutic methodology was applied, using: multiple triangulation, the attitude scale (EAPROF) as a pretext to the interviews and the interviews focused with key actors, constrasting with field observations. With the attitude scale the ambivalence towards the educative inclusion in the attitudes of teachers was identified and from the analysis of their speech 10 categories emerged that show the importance and urgency of conducting actions to cause favorable attitudes in the teachers, to ensure therefore the success of inclusion in the municipality of Soledad.</p> <p>key words: Educative Inclusion, Attitudes of the teachers, attention to people with incapacity, attention to vulnerable population, attention to the diversity. Soledad (Atlántico).</p>
--	--------------------------------	--

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa corresponde a políticas mundiales de justicia y equidad social establecidas por la ONU, promulgadas por la UNESCO y ratificadas por el gobierno colombiano, que se vienen implementando en Europa y en América desde hace más de 20 años; en Colombia se inició el proceso en el 2005 en el interior del país y en el 2007 en la Costa Caribe, con la cualificación de docentes en algunas ciudades entre ellas en Soledad (Atlántico).

Las concepciones y el trato hacia las personas con discapacidad han variado a través del tiempo, desde la aniquilación en la antigüedad, la concepción demonológica en la Edad Media, el modelo clínico en el que se enmarca la integración educativa, hasta la inclusión como un modelo psicosocial más pedagógico como lo proponen Domingo (1992), Yarza (2006, 2007), entre otros. Colombia también ha vivido este proceso tal como se sintetiza en el cuadro 1 (ver cuadro 1 en anexos).

En el Foro Mundial sobre Educación 2000 se conceptualizó:

La educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países [...]. Sin embargo, aun en el siglo XXI son muchas las personas que permanecen excluidas de la educación básica por razones: sociales, económicas, geográficas, de salud, afectados por conflicto y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

En el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos (UNESCO, 2000) se estableció que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones emigrantes, comunidades

remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberán ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación para todos antes del año 2015.

La UNESCO en el 2005 conceptualizó que la inclusión educativa:

Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etérea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

En Colombia, el Plan Decenal de Educación 1996–2005, en su estrategia “promoción de la equidad en el sistema educativo”, reconoce que somos un país multiétnico y pluricultural con la necesidad de responder a esa diversidad. Todo lo anterior muestra claramente la diferencia entre la concepción de integración y la de inclusión y que Rosa Peña Villegas (2002, ¶ 1) precisa así:

El concepto integración educativa para personas con n.e.e implicaba que era la persona con n.e.e quien debía adecuarse a la institución educativa, mientras que, el de inclusión implica que es la institución educativa la que debe hacer todos los arreglos pertinentes para que todos los estudiantes incluidos, los que presentan alguna limitación (social, física, cognitiva, sensorial, etc.) pueda beneficiarse efectivamente del sistema educativo, teniendo como fundamento el principio de la heterogeneidad conatural a todos los seres humanos, pues todos, en algún momento de nuestra vida podemos presentar una necesidad educativa.

Para el Center for Studies on Inclusive Education CSIE (1997) en Moriña (2004, p.34).

La escuela inclusiva es solo una pieza del rompecabezas, un elemento de una sociedad inclusiva. El éxito de una escuela inclusiva no es solo crear una educación de calidad para todos los alumnos, sino también establecer un paso crucial a la hora de ayudar al cambio de actitudes discriminatorias, para crear comunidades de bienvenida y desarrollar una sociedad inclusiva.

La condición de vulnerabilidad a la exclusión o discriminación son los determinantes para considerar que se requiere derribar las "barreras para el aprendizaje y la participación [...] porque obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación educativa a una población" (Min-Educación, 2007, p. 3).

Las actitudes son pilares para este tipo de actividades. La experiencia ha señalado, que un factor determinante en el éxito de dichas políticas de inclusión ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, tal como lo revelan los estudios de Domingo (1992); Díaz (2002); Artavia (2005); Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006); Giraudo (2007); y como lo expresó Fulvia Cedeño (2006, p. 7) asesora del Ministerio de Educación Colombia, en el III Congreso internacional de Discapacidad "si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre".

Los prejuicios son un factor determinante en las actitudes, ya que como una construcción social, son las creencias y conductas compartidas socialmente; lo importante, es que estos prejuicios "se hacen realidad" al condicionar la forma de percibir la situación o a las personas que puede constituirse en un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad, por ser formas de exclusión, por la anulación de oportunidades.

Desafortunadamente, el predominio de ciertos imaginarios y prejuicios respecto a estos grupos poblacionales generan temor en las instituciones, asumiendo ante su potencial ingreso la actitud de tener un problema más que enfrentar, mas no como un acto de responsabilidad social y una oportunidad de aprendizaje institucional. Las actitudes no son innatas, se aprenden en el seno familiar. La familia cumple la función educativa por antonomasia y es en su seno donde se va a transmitir la herencia social: usos, costumbres, valores, creencias etc. igualmente se transmiten los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad.

La educación formal y no formal esta llamada a cumplir un rol importante con miras a educar a los padres y estudiantes para que las nuevas generaciones sean más tolerantes y racionales.

Los medios de comunicación son de suma importancia para moldear las actitudes de las masas, ya que imparten elementos educativos y culturales que se asimilan e introyectan y más en ciertas edades en que el ser humano está estructurando sus arquetipos; en este sentido cada día los medios de comunicación, en especial la televisión e Internet cobran mayor importancia al penetrar culturalmente en los hogares y emitir imágenes que afectan la estructura mental, actitudinal y cognitiva de la población.

Las instituciones educativas deben retomar la función primordial que les encarga la sociedad: la de formar, educar más que la de instruir. Los currículos tradicionales propuestos tienden a priorizar la instrucción sobre la formación, al tiempo que se descuida la formación en valores, lo que propicia desarrollo del individualismo y los antivalores.

Es en la escuela como segunda institución educativa donde se crean espacios favorables para el desarrollo de valores sociales (solidaridad, tolerancia, respeto, democracia, etc.) pilares para garantizar relaciones sociales en sus diferentes ámbitos. A ésta le corresponde la difícil y valiosa labor de formar a las nuevas generaciones y, a través de ellos, a sus padres y familiares.

Lo que subyace en el comportamiento social son las actitudes, así el rotular o etiquetar a una persona actúa como un estigma que afectará tanto su autoestima, como sus relaciones interpersonales, se produce el efecto Pigmalión como lo comprobó Rosenthal y más cuando esas actitudes provienen de los profesionales que trabajan con estas personas.

Los estudios de Giraudo (2007), y los de Castillo (s.f.) en México, muestran como las actitudes de los docentes guardan estrecha relación con su nivel socio-económico, ubicación geográfica (rural o urbana) y las prácticas sociales particulares de donde provienen los maestros concluyendo que "a mayor urbanización menor inclusión y por el contrario a menor urbanización mayor inclusión".

Desde el ámbito de la escuela, la actitud como reflejo social de los modelos de convivencia y relación humana, se puede gestar a partir del diseño y aplicación de programas y currículos "flexibles y abiertos" como bien Giné (1998). A su vez, las instituciones educativas y sociales, deben mostrar la disposición necesaria para estimular, con base en la actitud docente, el ajuste adecuado para dar la respuesta educativa satisfactoria, de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Giné, C. (1998, p.43) señala:

Para lograr esto se requiere de: 1.- Un compromiso político claro en la administración, más allá de la retórica, que se comprometa el presupuesto con

medidas administrativas, formativas y provisión de materiales, con las que se hace viable el avance; y 2.- Una actitud favorable y creatividad de los profesionales para imaginar los distintos planteamientos posibles renunciando tanto a posiciones "fundamentalistas" como de "negación" a priori de cualquier posibilidad de cambio que mejore las experiencias que se ofrecen al alumnado".

Finalmente la necesidad de formación, capacitación y actualización del personal docente de nuestro sistema educativo, se complementa con la necesidad de reflexionar, analizar y aprender del ejemplo de comunidades rurales e indígenas, que antes de la tarea legislativa y jurídica, han construido pautas culturales y arquetipos de solidaridad, tolerancia, inclusión, integración y respeto a la diversidad humana que, a lo largo del tiempo han hecho posible una actitud favorable para construir una escuela para todos.

En palabras de Fulvia Cedeño

El término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad." Y más adelante la actitud de los profesores incide en la de los estudiantes (Ministerio de Educación 2007, p.7).

Las actitudes de los docentes hacia sus estudiantes juegan un papel importante en el acto educativo; así, la psicología educativa le concede especial preeminencia al punto que afirma que algunos estudiantes muestran agrado o desagrado hacia la materia, asignatura o actividad, no tanto su naturaleza, como por las actitudes que el docente presenta en su acto docente. Seguramente detrás de la aversión a una materia se pueda encontrar una actitud negativa hacia el docente como persona. Lo cierto es que la persona del docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad, cualquiera sea su manifestación (cognitiva, ética, cultural, etc.).

Las actitudes que asumen las personas remiten a una serie de factores determinantes y que predisponen, de naturaleza inconsciente según el psicoanálisis, (pautas de crianza, vivencias, prácticas sociales, costumbres, estereotipos) propios del medio en que se desarrolla el individuo.

Varios autores se han ocupado de identificar e interpretar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.), Artavia (2005), identifica, entre otras las siguientes:

- 1.- Actitudes de escepticismo: caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con N.E.E. al aula regular.
- 2.- Actitud de rechazo: el docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con N.E.E... Mientras que el escéptico "no cree" en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un escéptico no necesariamente los rechaza: puede aceptarlos en el aula aunque "no cree que eso de resultado.
- 3.- Actitudes ambivalentes: se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con N.E.E., fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento.
- 4.- Actitudes de optimismo empírico: se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con N.E.E. por ensayo y error.
- 5.- Actitudes de responsabilidad social: la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva.

Soledad, por las características de la mayoría de sus actuales pobladores (altos índices de pobreza, desplazados, condición de discapacidad (física, sensorial, cognitiva o comportamental), el pertenecer a grupos étnicos con poco re-

conocimiento social etc.), se identifica como una población con un alto nivel de diversidad y vulnerabilidad, como lo revelan los estudios de Flores y Crawford (2006).

Ante esta realidad y dado que en general los docentes regulares que ejercen la docencia en el municipio carecen de formación específica en el campo de la inclusión, excepto un grupo de aproximadamente 30 que participaron en el diplomado sobre inclusión dictado por el Tecnológico de Antioquia en el 2008, y motivados por contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el Caribe colombiano se vislumbró la oportunidad de escudriñar la realidad de un campo, que ha sido nuestro trasiego cotidiano en el ejercicio profesional.

El objetivo de la presente investigación es caracterizar e interpretar las actitudes y percepciones hacia la inclusión educativa de los docentes de instituciones educativas integradoras del municipio de Soledad (Atlántico) en el 2008, estableciendo sus percepciones desde su experiencia docente e interpretando sus perspectivas para lograr la inclusión educativa con calidad.

1. METODOLOGÍA

Para identificar las actitudes de los profesores se les aplicó a 23 docentes de 7 escuelas integradoras de este municipio, "la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)", es una escala tipo LICKERT construida por Larrivée y Cook (1978) y posteriormente adaptada al castellano por García y Alonso (1985). La versión original tiene un coeficiente de fiabilidad Alpha de 0.92 y la versión castellana de 0.86. Contiene 30 afirmaciones referentes a actitudes generales, explora preocupaciones referentes al manejo de las clases y percepción

de los efectos que dicha integración pueda tener sobre los niños en sus aspectos cognitivos y sociales. Igualmente se utilizó la escala EAPROF 2-A, construida por Domingo (1992).

A partir de los resultados se procedió a la entrevista para esclarecer y alcanzar una mayor comprensión de las actitudes de los profesores desde su propia perspectiva; se siguió una técnica de interacción dialógica y coloquial con los docentes, en la mayoría de los casos en grupos, para luego, a partir del análisis o de la interpretación de su discurso, extraer las categorías que emergían y esclarecerlas en las entrevistas a profundidad con 5 actores claves buscando interpretar su discurso desde sus vivencias, sentimientos y opiniones.

La investigación se ubica dentro del paradigma histórico hermenéutico. En función del mismo se trata de una investigación cualitativa con un diseño metodológico flexible, abierto y emergente, siguiendo el círculo hermenéutico, la investigación es etnográfica, cuyo propósito es construir un análisis crítico acerca de la inclusión educativa, que en este municipio no se ha realizado.

2. RESULTADOS

Con la aplicación de la escala EAPROF, se obtuvieron los siguientes resultados:

De los 23 docentes encuestados, 8 manifiestan actitudes de indecisión, 7 actitudes positivas y 7 negativas, se identificó que los resultados no guardan relación con las características del docente, como edad, sexo, años de experiencia docente (ver cuadro 2).

A nivel institucional (ver cuadro 3), se identifica que la mayor proporción de docentes con actitudes negativas corresponde a la institución

3, la cual presenta unas particularidades que la distinguen de las demás, por cuanto es una de las más tradicionales de Soledad, con 100 años de fundada, acoge a los estudiantes sin requisitos de admisión, por ello tiene una alta demanda de los sectores más desfavorecidos. Por ende, es una de las instituciones educativas que requiere de mayor apoyo en la capacitación de docentes.

El mayor porcentaje de docentes, 82.1%, no ha cursado posgrados, sólo el 17.3% especialización y ninguno de los encuestados ha realizado maestría ni doctorado.

Un bajo porcentaje de docentes (4.3%) percibe que la institución empeoró como consecuencia de la inclusión de niños con N.E.E... (Ver cuadro 5).

Las opiniones sobre las actitudes de rechazo por parte de los compañeros hacia los estudiantes con N.E.E. están divididas coincidiendo en que es poco o nulo el rechazo de los compañeros que no presentan N.E.E. y sólo un bajo porcentaje, el 4.3 %, perciben el rechazo como frecuente (ver cuadro 6).

El (56.5%) percibe que sus opiniones respecto a la integración ha cambiado mucho a partir de la experiencia como docentes integradores. Solamente el 13% de los docentes manifiesta sentirse menos dispuestos hacia la integración educativa; mientras que el 52.2 % a estar más dispuesto a la integración educativa en la actualidad (ver cuadro 7). El 52% de los docentes opina que con la experiencia la actitud de sus colegas hacia la integración educativa es más favorable (ver cuadro 8). La actitud positiva hacia la integración la manifiesta el 73,9% de los docentes al estar de acuerdo con que su institución continúe siendo integradora.

El análisis de estos resultados demostró la necesidad de seguir dilucidando sobre el sustrato de tales actitudes, por lo que se prosiguió a realizar entrevistas coloquiales individuales o en pequeños grupos de docentes en las horas de descanso. La información encontrada luego se analizó recabando información sobre las vivencias, percepción, sentido y significados que emergían del discurso de los docentes, que se relacionaron con los registros de campo, y se procedió al chequeo con los actores claves identificándose las 10 categorías que se presentan a continuación.

2.1. PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIÓN COMO "EDUCACIÓN ESPECIAL"

Así se expresaron algunos de los docentes: "Estos estudiantes deben estar en instituciones también especiales con profesores preparados para tal fin".

Entrevistador: Algunos niños presentan, por ejemplo, autismo y retardo. ¿Ellos también deben estar en el aula regular?

Entrevistado: ¡NO! ¡Eso es una maldad! Porque ellos no van a rendir y perturban al docente, no se va a desarrollar el aprendizaje.

Sinceramente la integración de los estudiantes especiales con el resto de los alumnos no sería recomendable ya que estos estudiantes requieren de un trato especial y metodológico...

Se ubican en esta categoría los relatos de aquellos docentes que perciben la inclusión educativa como la inclusión de niños con deficiencias cognitivas, los denominados "especiales"; es decir, con retardo mental. La concepción paradigmática subyacente en este discurso es el de la exclusión y, por ende, deben ser atendidos en instituciones "especiales". Se analiza que la categoría de "especiales" implica un abordaje educativo totalmente diferente al de los no diferentes.

Es de señalar que como producto de las reflexiones entre los docentes se esclareció:

1. La categoría de "especial" connota más que rechazo o algo peyorativo, consideración, digno de trato diferente; esto es reflejo del modelo terapéutico dominante hasta hace pocos años en el país y que establece una ruptura entre la educación "especial" y la "normal".

2. Algunos docentes aportan argumentos de tipo científico y humanista para sustentar su posición, en el sentido que para ofrecerles una mejor atención y dadas sus limitaciones deben ser atendidos en instituciones especiales; por ende, deben ser separados por "su propio bien". Es en este aspecto donde radica la diferencia entre el paradigma asistencialista o clínico y el modelo de la inclusión. El discurso de estos docentes se debe contextualizar en la época en fueron formados y el modelo pedagógico imperante, en este caso el modelo tradicional transmissionista y excluyente para aquellos estudiantes que presentaban algún tipo de limitaciones. Evidencia lo anterior el observar en el cuadro 2 que la mayoría de los docentes (75%) son mayores de 35 años de edad; no en vano se habla de "educación especial" y en razón del mismo es que concluye de esta manera el docente, por cuanto no ha sido capacitado para impartir "educación especial".

3. Se hace necesaria una amplia formación del docente que le conduzca a comprender que la "mejor atención" es la que se les ofrece los niños en el aula regular. Insistimos en este aspecto porque las actitudes, gestos, posturas, etc. que asumen los docentes al expresar su pensamiento de la educación especial para estos niños son de consideración, afecto y no de menosprecio.

Pero la institución debe tener un aula especial para atender a los niños especiales; por ejemplo, al niño GX. Creo que en cada grupo o curso existen equis personitas que son difíciles y que deben tener su aula especial, deben tener un salón aparte.

Se concibe que la educación de estos niños es función de la educación especial y ellos no han recibido ese tipo de formación, por lo que justifican que sean los docentes especializados

en este tipo de educación los que les enseñen, pues son ellos quienes conocen y pueden aplicar estrategias y metodologías adecuadas, que los docentes regulares desconocen. Los más radicales manifiestan que se deben mantener o estar estos estudiantes en aulas especiales y estar al cuidado de profesionales especializados, ya que estos niños en el aula regular son para ellos un problema que afecta a los niños sin problemas.

Consecuencia de lo expuesto es que el 26% de los docentes no afectos a la inclusión expresen en el EAPROF su no disposición a que su institución continúe siendo incluyente (ver cuadro 10).

En el fondo existe el temor y la impotencia porque tienen miedo o temor al fracaso como docentes y la impotencia que les genera el carecer de conocimientos específicos en el campo de la "educación especial"; esto es comprensible si se tiene en cuenta que algunos docentes han sido "buenos docentes" con los niños "normales"; no obstante, con los niños con N.E.E. viene la frustración, la impotencia, la evidencia de sus deficiencias, y eso es inaceptable para ellos.

"Yo no sé si lo que estoy haciendo esta bien o no. No estoy capacitada. He asistido a capacitaciones pero de corta duración y no son suficientes". Otra docente señala: "No soy profesora de educación especial no estoy capacitada para niños especiales soy profesora de educación preescolar"

Esta situación pone en tela de juicio la formación que imparten las escuelas normales y facultades de educación en cuanto se refiere a educación para la inclusión, al tiempo que la naturaleza y tipo de capacitaciones que se ofrece a los docentes poco responde a las expectativas y necesidades reales de los docentes y las instituciones.

2.2. DISCURSO INCLUSIVO

La integración de niños con ciertas dificultades ya sean mentales o físicas al aula de clase, es hoy una realidad, por lo tanto como docentes debemos prepararnos para acogerlos y prepararlos para la vida, ya que dentro de su limitación está ayudarlos y brindarles mucho cariño.

En la actualidad y teniendo en cuenta el derecho a la educación que tienen todas las personas, sin importar su condición social, económica, religiosa etc. Evidentemente, los niños con necesidades educativas especiales merecen la oportunidad de integrarse a los demás miembros de la sociedad, especialmente a los de su misma edad cronológica, y recibir una educación acorde a sus características particulares. Sin embargo, la necesidad mas sentida que tenemos los docentes, es que no tenemos la suficiente preparación y entrenamiento para manejar las situaciones que se presentan con estos niños, de tal manera que necesitamos una adecuada capacitación y orientación por parte de personal especializado como psicoorientadores, psicólogos, etc.

Me parece bueno eso de la inclusión educativa. Yo tengo un hijo con N.E.E. y me gustaría que estudiara con todos los niños.

En esta categoría y según la escala se ubica aproximadamente el 30% de los docentes cuyo discurso se caracteriza por una manifiesta aceptación y comprensión de la inclusión educativa.

Los diarios de campo, las observaciones durante el transcurso de las sesiones, así como su quehacer cotidiano permitieron apreciar el entusiasmo, la motivación y satisfacción de la labor que están realizando con la inclusión educativa. Se analizó y clarificó que no sólo se trata de una verbalización de aceptación de la inclusión, sino que existe en ellos una concepción e identificación con los principios fundamentales de la inclusión educativa de orden filosófico, social y pedagógico y los principios fundamentales del los derechos humanos, como el de la igualdad y no discriminación.

Se acepta la inclusión educativa y se percibe como una realidad, como una política social a la que los docentes deben asimilarse, con la perspectiva de ayudarlos a prepararse para la vida. Reconocen los docentes el derecho natural y constitucional que les asiste a los niños con N.E.E. de asistir a la escuela regular sin ningún tipo de discriminación.

A los niños que tienen necesidades educativas especiales se les debe brindar la integración al proceso educativo en las aulas regulares ya que esto es uno de los derechos fundamentales contemplados en la constitución nacional. Para esto la institución DEBE CONTAR CON UN AULA ESPECIAL y materiales adecuados y un equipo interdisciplinario para lograr el buen desarrollo de los procesos con estos niños.

Aunque se percibe la inclusión educativa como una realidad, algunos docentes piensan que para una mejor atención, aunque se encuentren en la misma institución de los niños regulares, deberían existir aulas especiales para ellos y a cargo de docentes especializados; es decir un "sí pero no", puesto que aun pervive el paradigma de la educación especial como aquella destinada a los niños "especiales".

"...pues de todas formas estos niños son diferentes, aunque uno no les de ese trato y quiera integrarlos con los demás". Esta afirmación del docente es muy importante en la medida que es una forma de pensar, en que dichas concepciones de manera consciente o inconsciente conllevan a actuar al individuo para que su forma de pensar se cumpla, en otras palabras, si conceptúa que son diferentes o "especiales" los tratará como tales (efecto Rosenthal o Pigmalión).

Es de señalar que algunos de los docentes que manifiestan esta posición se encuentran en una crisis paradigmática en la que la ambivalencia se expresa por aceptar los postulados de la inclusión

pero se conservan algunas posiciones conceptuales del paradigma tradicional o asistencialista.

Más allá de la inclusión con fines de aprendizaje académico propiamente dicho, manifiestan su interés en que se les ofrezca una educación funcional que los capacite para la vida laboral y la plena inserción social. En este sentido los docentes del intemisol se muestran satisfechos y muestran con orgullo cómo los jóvenes al pasar a la básica secundaria asisten a talleres en los cuales reciben su grado y algunos de los egresados se encuentran laborando en las microempresas familiares o en otras empresas como auxiliares dependiendo de su nivel de independencia.

2.3. URGENTE NECESIDAD DE CAPACITACIÓN ESPECÍFICA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Entrevistador: ¿Por qué a algunas personas no les gusta la inclusión?

Entrevistada: La verdad es que yo estoy de acuerdo con la inclusión pero con buenas herramientas. Si me toca, toca, pero con la colaboración de los padres y una buena capacitación, porque capacitada, capacitada, no lo estoy.

No obstante su actitud y percepción positiva hacia la inclusión educativa, los docentes perciben la urgente necesidad de capacitación específica en atención a la diversidad, percepción que tiene su fundamento, puesto que, además de una actitud de amor y consideración hacia estos niños, también es cierto que existen y se requieren conocimientos específicos de carácter didáctico y psicopedagógico fundamentales para una atención efectiva.

Son enfáticos en señalar cómo en algunas instituciones se han integrado a niños con N.E.E. sin contar con los conocimientos que le permitan

comprender y actuar debidamente ante la inclusión, teniendo en cuenta los antecedentes en la formación pedagógica y la crisis paradigmática que le generan estas nuevas tendencias de educación a la mayoría de los docentes encuestados. "El amor y afecto que les brindan no es suficiente" generando de esta manera frustraciones en los docentes y las familias de los niños incluidos ya que sus ilusiones de ver a su hijo aprender no se hacen realidad.

Entrevistador: ¿Cómo ve la inclusión en Soledad?

Entrevistada: Yo no sé, yo no he asistido a reuniones. Sí te sé decir, que capacitación, capacitación, no me han dado y si la han dado no me han llenado, se requiere una capacitación duradera y permanente.

Entrevistador: ¿Cómo ves la inclusión en tu escuela?

Entrevistada: Yo veo que todo mundo enseña a su manera, porque capacitación no hemos tenido.

El discurso de los docentes anteriormente expuesto merece un análisis en profundidad. La necesidad de capacitación específica percibida por ellos es cierta desde su marco de referencia. En su fondo esta necesidad de "capacitación específica" es necesaria si tenemos en cuenta las tendencias pedagógicas contemporáneas, las cuales con una concepción holística involucran la diversidad de ser humano, por ejemplo, en el aspecto cognitivo (inteligencias múltiples, procesos de pensamiento, etc.); igualmente sucede con los estándares básicos de competencias. "En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo..." Así, lo argumentado por los docentes remite fundamentalmente a que algunos profesores no han logrado comprender la esencia de estas tendencias contemporáneas, las cuales aportan conocimientos importantes para la atención a la diversidad, respecto a la metodología activa,

didáctica y materiales de trabajo. De esta manera, más que capacitación específica en "educación especial" se requiere es conocimiento de las corrientes pedagógicas contemporáneas en forma vivencial.

No soy profesora de educación especial; no estoy capacitada para niños especiales; soy profesora de educación preescolar.

Pero en el transcurso del año escolar descubro en el aula de clases los niños con problemas de aprendizaje y problemas de lenguaje no más.

Con mi experiencia y la ayuda de los padres de familia los saco adelante, pienso que el docente de preescolar debe ser capacitado para así lograr una integración. La actitud que asume la docente es de decisión, es tajante en su posición.

Es importante resaltar lo vital que es la estimulación sensorial, la interacción social a temprana edad y la detección oportuna de los talentos y/o déficit teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos, se detectan en los primeros años de escolaridad, por las exigencias cognoscitivas y dado que los padres no siempre cuentan con los conocimientos ni las herramientas para identificarlos.

2.4. LO QUE HACE ARDUA TAREA

La disciplina es lo más grave y lo más importante en ésta y cualquier institución. La indisciplina es la que esta acabando lo académico. Yo estoy preocupada porque veo que los estudiantes buenos se nos están yendo y así se nos pone difícil la situación para el próximo año. Pero Soledad es un desorden en todo. Los niños soledadenses tiran más que ni para qué le cuento, un vocabulario terrible, se maltratan entre sí y eso viene desde la familia.

Los niños si salen bien en el examen les da lo mismo que perderlo, de todas maneras no estudian. A estos niños no se les ve deseos de aprender por más esfuerzos que uno haga. Son muy pocos los niños que sacan una E en las evaluaciones y pocos los que estudian en la casa.

Me he dado cuenta que estos niños necesitan que se les dedique más tiempo que a los demás y para mi personalmente ese ha sido un obstáculo, pues en el aula hay muchos estudiantes (30 – 35).

Otro docente expresa: No es nada fácil, para esas integraciones necesitamos prepararnos nosotros los docentes, y tener en la escuela un equipo bien completo para ayudar a esos niños, y acondicionar las aulas de clases, además con 35 ó 40 estudiantes no podemos atenderlos como ellos se merecen.

Los docentes perciben, como una sentida necesidad para atender efectivamente a los niños incluidos, que se disminuya el tamaño de los grupos dadas sus diferentes limitaciones que exigen mayor atención por parte del profesor. En este aspecto se analizan diferentes factores que inciden para que las instituciones no puedan realizar adecuadamente su labor, tales como la política de ampliación de la cobertura sin tener en cuenta las condiciones locativas deficientes, en cuanto se refiere a espacios para el desenvolvimiento de los estudiantes, la temperatura de las aulas, que en periodos de calor se torna insoportable, además de factores propios del niño, su familia (pautas de crianza inadecuadas o deficientes, hogares disfuncionales, etc.), a más de aspectos inherentes al docente como sus metodologías, disponibilidad y uso adecuado de las tecnologías, que hacen que la labor sea “muy ardua”.

Relatan los educadores experiencias significativas en las que confirman valores y capacidades inexploradas en estos niños en otras esferas de la vida académica, como en las artes. “Pero también veo que estos niños tienen mucho talento, especialmente para el folclor y la tecnología. Son muy hábiles en las actividades prácticas, porque en la teoría son muy flojos”

Surge el cuestionamiento de si: ¿son los niños flojos para la teoría o si es que su nivel de pensamiento no ha alcanzado el desarrollo requerido

para las actividades académicas formales? Lo cual debe ser tema para posteriores estudios más exhaustivos y contextualizados en la complejidad de la realidad que estos niños viven.

Se analiza la importancia de romper el esquema academicista que privilegia ciertas áreas consideradas como fundamentales (matemáticas, lenguaje...) en tanto que se descuida el campo de la educación artística, de trascendental importancia en la formación del ser humano para su desarrollo moral, de pensamiento, socialización etc.

Entrevistador: ¿Por qué dices que es un trabajo muy duro?

Entrevistada: Porque son niños con un nivel económico super bajo, no tienen para adquirir los materiales de trabajo, me ha tocado hasta regalarles los útiles. Son niños que pasan hambre, muchas dificultades.

Entrevistador: ¿Por qué más consideras que es un trabajo duro?

Entrevistada: Por lo de la alimentación, la nutrición, no tienen ni para la merienda. Un niño que no come como va a rendir. Hay niños que no los tiene la mamá, que viven con otras personas, todas esas situaciones hay que verlas...De todas maneras es un trabajo que debe hacerse y si no se hace no funciona.

Aunque reconocen que es un derecho del niño asistir al aula regular y un deber del maestro el acogerlos, señalan que es una actividad difícil, una “ardua labor” que “requieren de mayor dedicación y tiempo por parte del docente, de lo contrario se les “salen de las manos” y se forma un caos, sobretodo en el medio soledense”, en el sentido de que algunos de estos niños provienen de hogares disfuncionales y se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por las condiciones sociales, físicas y afectivas en que se desenvuelven. Recordemos que aproximadamente el 78% de los habitantes del municipio son familias desplazadas, estas condiciones hacen que el servicio educativo no responda efectivamente a

las necesidades de la sociedad soledaña afectada por condiciones socio-económicas deficientes. Señalan los entrevistados que el modelo educativo existente no responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes: es disfuncional y alejado de su realidad (siendo, por ejemplo, un municipio ribereño no se les ofrece una educación relacionada con el río; así como a pesar de la diversidad cultural, no se trabaja etnoeducación).

Las familias son conscientes de la importancia de la calidad de la educación y por ello, indagan sobre las mejores escuelas y allí matriculan a sus hijos. Normalmente estas escuelas elegidas son distantes a sus residencias (viviendo en la periferia eligen instituciones educativas cercanas al centro de la ciudad: esto ocasiona que muchos niños, por carencias económicas, deban hacer largos recorridos a pie y se vean obligados a no asistir a la jornada contraria por el esfuerzo que esto les implica).

También se debe ayudar al profesor por toda la comunidad educativa en especial de los padres y esto no se ve, generalmente al docente le toca esta ardua labor solo y así es imposible realizar un buen trabajo.

Insisten en la importancia de una vinculación efectiva de los padres de familia y la comunidad a la educación de estos niños, esto implica hacer realidad la comunidad educativa como ente importante por cuanto cuenta con toda una serie de recursos (humanos, técnicos, etc.) de diversa índole, necesarios para la educación efectiva. La conformación de escuelas de padres ha sido desfavorable por factores puramente socio-económicos, además de la desmotivación existente de algunos padres que perciben las reuniones en la escuela como algo con el fin de solicitarles dinero u otro tipo de colaboración. Es de señalar que Soledad cuenta con gran número de grandes

y medianas empresas que bien pudieran vincularse al proceso educativo, constituyéndose así en un vehículo de cualificación de la educación.

Ven como obstáculo el número de estudiantes por aula, que limita al profesor para darles una atención más personalizada, la falta de conocimientos especializados y el poco compromiso por parte de los padres para ayudar al maestro a sacarlos adelante.

Entrevistador: ¿Pero qué hay en el fondo?

Entrevistada: ¿puedo decirlo con sinceridad?

Entrevistador: Si

Entrevistada: No se quieren comprometer.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistada: Por la parte humana, nos hace falta más afectividad

Entrevistador: ¿Por qué más?

Entrevistada: Ya tienen muchos años de trabajo; algunos dicen ¿ya para qué? No me voy a matar, ya tengo mi pensión ganada... ¿esto es confidencial? (pregunta)

Entrevistador: ¿Por qué pregunta?

Entrevistada: Porque después se forma un bololó.

Si el docente no experimenta satisfacción con la labor que realiza, si no presenta actitudes positivas hacia el trabajo docente, sus resultados serán deficientes, todo lo contrario a quien presenta actitudes positivas: se siente comprometido, le agrada lo que hace, es recursivo, presenta buena tolerancia a la frustración, está comprometido con su profesión y vocación, aún mas importante para quienes atienden a la diversidad, dadas las particulares exigencias que reviste esta actividad docente.

2.5. MAYOR COMPROMISO DEL GOBIERNO

Los docentes con experiencia en educación inclusiva, perciben como necesidad un mayor compromiso del gobierno, pues no se trata sólo

de emitir normas sin aportar los recursos necesarios para su funcionamiento.

El gobierno legisla y legisla pero no tiene en cuenta la realidad. En Soledad las escuelas y colegios dejan mucho que desear en lo locativo y materiales didácticos.

Creo que el proyecto no es malo pero, para esto se necesita mucho más compromiso del gobierno y de todos los actores que participan en ello.

Esta educación debe ser totalmente gratuita ya que la mayoría de estos estudiantes pertenecen a estratos muy bajos.

Perciben los docentes que la inclusión educativa no se puede realizar en todas las instituciones educativas: se deben analizar en detalle los recursos con que cuentan para atenderlos. En este sentido hay mucha verdad en lo que dicen, dado que existen instituciones educativas no aptas para los niños "normales" dada su precariedad; por consiguiente, serán menos aptas para quienes acusan limitaciones, al respecto comentan: "las escuelas o colegios deben tener patios, laboratorios, talleres, prácticas laborales no sólo para los especiales, para todos", "hay muchos estudiantes por curso".

2.6. LOS NIÑOS NO SON EXCLUYENTES

En el cuestionario se obtuvo que los docentes perciben que el rechazo de los compañeros de estudio hacia los niños con N.E.E. es muy bajo 4.3% (ver cuadro 7).

Reconocen los docentes que los niños incluidos no tienen mayores dificultades en cuanto a su integración social con los demás niños. La mayoría de los niños tienen intereses básicamente de tipo lúdico, desean jugar y buscan con quien jugar, sin importar otras características, lo importante es que el otro quiera jugar. Un comentario al respecto es: "En el preescolar todos los niños

se quieren mucho y cuando ven alguno con dificultades lo ayudan y lo tratan como si fuera más pequeño."

De otra parte, las conductas discriminatorias como la mayoría de las conductas sociales, son aprendidas básicamente en el hogar, como se puede apreciar: "También en esta época el niño adquiere la capacidad de pensar en las relaciones sociales". Selman (en Morris, 1992, p. 384) descubrió, por ejemplo, que los menores de 7 años consideran "amigos" a las personas que viven cerca, que tienen bonitos juguetes y que juegan con ellos, así: "Amigo" significa para ellos "compañero de juego". Hacia los 7 años el niño comienza a definir a los amigos como personas que me ayudan..."

El contacto con la diversidad en la escuela antes de los 7 años es importante para lograr actitudes no discriminatorias en las actuales y nuevas generaciones. Facilitar la interacción con personas de otros entornos, la estimulación adecuada y propiciar nuevas y reales experiencias con quienes son diferentes; es muy valioso para la atención oportuna a quienes presentan algún tipo de déficit y para formar personas más comprensivas, tolerantes y menos excluyentes.

2.7. LA INCLUSIÓN: VALIOSA PARA LA SOCIEDAD

Manifiestan que la inclusión educativa es algo valioso para la sociedad, importante y trascendental para la misma, y como tal debe estar orientada por personal competente, asumirla con responsabilidad y no cometer errores, como los de improvisar docentes desconocedores del tema que pueden ocasionar daños a la sociedad.

Entrevistador: ¿No sería mejor tratar a estos niños en instituciones separadas?

Entrevistada: ¡NO! Eso sería una exclusión. Eso no está bien: La vida de ellos va a ser con videntes e invidentes. Sentir que son aceptados es muy importante para su autoestima.

Pero también les demanda prepararse, recibir más capacitación y que se cuente con infraestructura para poder brindarles una educación integral y prepararlos para sentirse útiles socialmente.

Una docente, que manifestó actitud favorable, señala que en ello ha influido su experiencia familiar de tener un hijo con N.E.E., experiencia que le ha enseñado a entenderlos: "Me parece bueno eso de la inclusión educativa. Yo tengo un hijo con N.E.E. y me gustaría que estudiara con todos los niños".

Esta docente manifiesta pesimismo respecto a la inclusión educativa en el municipio de Soledad y más aun en las instituciones oficiales, por cuanto en estas existe menor compromiso con la tarea y menores exigencias de las directivas, contrario a lo que sucede en las instituciones no oficiales.

2.8. TEMORES DEL DOCENTE

El discurso de algunos docentes deja entrever temor a perder el control del grupo, ya que estos niños pueden afectar la "disciplina" y el rendimiento académico en el aula regular. Este pensamiento es un claro reflejo de paradigmas fundamentados en el control, donde el docente es quien domina la situación y determina lo que hay que hacer: lo contrario es caos. Este aspecto es importante y remite a los cánones de la denominada pedagogía tradicional o pedagogía católica, en la cual el docente debe ejercer un control de los estudiantes, control que significa mantenerlos en silencio, que no se muevan

del puesto, miren al docente, acaten todas sus indicaciones, etc. Lo contrario es descontrol y desdiseño del docente.

Si estos niños especiales se integran con el resto de estudiantes en una misma aula, se podrían presentar situaciones difíciles de controlar que de una u otra forma repercutirían en la disciplina y el rendimiento académico del aula en general.

El control y "manejo" de la clase se ha sustituido por un clima democrático, participativo, en el que el docente más que un detentador del poder es un colaborador, un facilitador de procesos; la pedagogía moderna concibe al estudiante como un ser activo y democrático e igualmente el acto docente. Los seguidores de la ortodoxia tradicional tienen dificultades en aceptar estas concepciones; por ello, no es fácil para un docente que lo ha practicado durante varias décadas cambiar de concepción.

Este fenómeno se evidencia en las observaciones relativas a las quejas que se le presentan a los coordinadores de convivencia: provienen de los docentes que conciben el "buen comportamiento" del estudiante como aquel en el que el alumno se está quieto, pasivo, copia, no habla, no critica, no expresa su sentido del humor; por el contrario, todo esto es concebido como "indisciplina" y esos son los motivos de queja ante el coordinador o consejero de la institución.

Veamos un registro de campo:

En cuanto a estrategias pedagógicas predomina en la institución el modelo tradicional: docente sentado, dictando de libros y estudiantes pasivos. Algunas excepciones. Las actividades lúdicas en primaria están ausentes lo mismo que las actividades grupales. La estrategia más utilizada es el dictado o la copia del tablero, ya que según los docentes "esta es una muy buena estrategia para mantenerlos callados y ocupados", también obtienen similares resultados asignándoles actividades que requieren bastante

tiempo para su realización como ponerlos a contar de tres en tres hasta 1.000 o más.

Al respecto, es importante citar una nota del diario de campo: "Es frecuente observar en primaria cómo los estudiantes desobedecen al docente, se le escapan y hacen desorden". Esto en razón de serias deficiencias pedagógicas de los profesores. Algunos educadores presentan dificultades con el principio de autoridad frente al estudiante, incluso tiene que colocar el escritorio atravesado a la entrada del salón para evitar que se le salgan o poner a un niño "portero" en el salón para tal fin.

Es muy frecuente el hecho que algunos estudiantes realicen tanto "fugas internas" como externas. Cuando se les aborda respecto a las razones para tales conductas responden que esas clases les dan "pava". Se suma a lo anterior una escasa presencia de la coordinación de convivencia y poco compromiso de los docentes que contribuyen a reforzar las conductas indeseables de los estudiantes, ya que no hay principio de autoridad y como tal el estudiante no forma conciencia de lo que se debe o no hacer, al tiempo que se respira un clima de impunidad altamente nocivo para su salud mental y convivencia social. En otras palabras, además de las conductas no deseables que presentan algunos estudiantes incluidos, las conductas de los profesores y de la institución misma contribuyen en forma inconsciente a mantenerlas y reforzarlas.

Pero no se debe pensar que el problema es únicamente disciplinario, la "indisciplina, las fugas" son sintomáticas de factores más de fondo como lo son el modelo pedagógico institucional aplicado, condiciones de diversa índole que afectan el acto educativo, etc.

Algunos docentes perciben la inclusión educativa como una medida persecutoria del Estado hacia ellos. Surge la pregunta de hasta qué punto este sentimiento de "persecución" del Estado es un mecanismo de defensa para no hacer lo que se debe hacer, y no sólo de hacerlo, sino lo que implica hacerlo bien: capacitarse, estudiar, etc.

2.9. ESCEPTICISMO

Yo veo la inclusión en Soledad muy incierta, fallan muchos cabos. Yo veo que en Soledad a todo le ponemos muchos peros, incluso a las pendejadas, nosotros no somos flexibles...

Entrevistador: ¿Cómo ves la inclusión en tu escuela?

Entrevistada: Grave. Yo veo que no tengo herramientas, talleres, algo que me ayude a trabajar con ellos como debe ser.

Se percibe con escepticismo la inclusión en Soledad puesto que falta mucha sensibilización y compromiso hacia la integración. El docente hace una exposición muy clara de los obstáculos que impiden la plena inclusión, además de los factores sociales, las actitudes de las directivas, etc. Se trata de un discurso de tipo intelectual en el que el profesor no se compromete: hay una toma de conciencia de los obstáculos, pero no una actitud manifiesta de desear cambiar como persona y profesional, actitudes estas que lo pueden ubicar en las de responsabilidad social.

Otra docente expresa:

Lo de la inclusión educativa lo veo difícil, entre otras cosas porque no estamos preparados para ello, no estamos sensibilizados, nos falta compromiso, nos falta aceptación. Por otra parte, en la sociedad existe la discriminación y somos parte de ella. Somos poco tolerantes, tanto en la familia como en el colegio"

Señala que en la sociedad soledaña son poco tolerantes y excluyentes. Esto es importante dado que el docente es oriundo y residente en Soledad

y su percepción coincide con lo expresado por diferentes autores. El profesor manifiesta clara y abiertamente su actitud de rechazo a la inclusión, aunque intelectualmente cree que es algo lógico; piensa que la inclusión es una forma de querer cubrir o tapar una realidad.

2.10. FRUSTRACIÓN PEDAGÓGICA

Cuando trabajo con esos niños me estreso, cuando veo que no progresan me da mucha ansiedad...

Entrevistada: Sí, y son muy difíciles, como no avanzan me da estrés y ganas de tirar la toalla.

Entrevistador: Sinceramente, ¿qué opina de la inclusión educativa?

Entrevistada: Eso es un fracaso. Primero porque es un trabajo, segundo por falta de apoyo de los padres. Tercero porque yo no estoy preparada para eso. Y cuarto por la disposición, estoy hablando por mí.

Un docente manifiesta que el tratar con niños integrados le ocasiona estrés, experimenta ansiedad cuando percibe que esos niños no progresan. ¿A qué tipo de progreso se refiere? Al académico, puesto que su eficacia como profesor la percibe en función del aprendizaje académico que logren los niños; no se da cuenta que existen otros progresos importantes en los niños, como son los sociales; por eso dice que la función del docente es apoyar al estudiante en lo académico, entendiendo por académico la lectoescritura y los saberes que se derivan de esta.

La deficiente formación pedagógica de esta docente sólo le permite dedicarse a la enseñanza de la lectoescritura y cálculo por sí, sin entender la importancia de las competencias que se deben desarrollar en este nivel. Es apenas obvio que el niño "integrado" fracase; así, el niño participa de la segunda forma de exclusión educativa: está en la escuela pero no aprende.

Manifiesta un docente en su análisis que en el municipio: "aquí existe un paradigma cultural de no tolerancia y radicalidad", al tiempo que reconoce que "aquí en Soledad a todo le ponemos muchos "peros", es decir, se objetan las nuevas iniciativas aferrándose al statu quo. El reconocimiento de la diversidad humana es bastante fácil como ejercicio teórico, pero muy complejo como vivencia cotidiana.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad que fueron objeto de investigación presentan una actitud de responsabilidad social parcial, ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución, pero no han realizado actividades de capacitación en este tema y se encuentran a la espera de la capacitación.

Se identifica en algunos docentes una actitud de rechazo hacia la inclusión educativa en sus instituciones basada en argumentos de no estar capacitados y de concebir que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares; aluden a que estos estudiantes constituyen un problema para el docente en el aula en sus aspectos disciplinarios y de rendimiento académico, por ello perciben que la inclusión educativa es necesaria y conveniente pero que la realicen otros profesores.

Las observaciones realizadas permiten apreciar que aunque varias instituciones son "inclusivas", los estudiantes integrados poco se benefician del proceso; esto configura un tipo de exclusión consistente en estar en la institución educativa pero no beneficiarse de esta, en consecuencia: el ser instituciones "inclusivas" no garantiza en

sí misma que se atienda efectivamente a los estudiantes incluidos.

Se aprecia un clima de poca tolerancia e inadecuada atención a los niños incluidos, los cuales son percibidos como un problema.

Los docentes perciben la responsabilidad del proceso de inclusión en la figura del psicorientador o docente de apoyo, a este último se le percibe como el culpable o responsable del comportamiento y rendimiento del estudiante incluido.

Si el docente no experimenta satisfacción con la labor que realiza, si no presenta actitudes positivas hacia el trabajo docente, sus resultados serán deficientes, contrario a quien presenta actitudes positivas: se siente comprometido, le agrada lo que hace, es recursivo, presenta buena tolerancia a la frustración, está comprometido con su profesión y vocación, aún más importante para quienes atienden a la diversidad, dadas las particulares exigencias que reviste esta actividad docente.

La mayoría de los docentes que participaron en el estudio identifican inclusión educativa a la diversidad con inclusión de niños con déficit cognitivo o con hiperactividad. Este fenómeno se puede explicar en razón de que las instituciones educativas de Soledad en la práctica atienden a una población estudiantil que se caracteriza por estar constituida por personas provenientes de diferentes regiones de la geografía colombiana; por ende, personas pertenecientes a la diversidad étnico-cultural. En este sentido lo que les es más familiar es la diversidad étnica cultural y lo que les es más difícil de abordar es la diversidad cognitiva y el trastorno deficitario de atención; no obstante, surge el interrogante de hasta qué punto se realiza con esta población estudiantil una

etnoeducación en sentido estricto o simplemente alberga a una población diversa.

Al carecer de formación específica para atender a los niños con problemas de aprendizaje, lo mismo que los relativos a la hiperactividad y el déficit de atención, el docente se siente abrumado y opta por medidas como sacar del salón al estudiante, remitirlo a coordinación o al servicio de psicología o apelar a medidas más enérgicas, las cuales pueden lindar con el maltrato. Lo anteriormente descrito es más frecuente en algunas instituciones del municipio en las cuales no se realizan procesos de "selección de estudiantes" aceptando a quien demanda el servicio educativo, constituido usualmente por niños con problemas de conducta o patrones de crianza inadecuados que no han sido aceptados en otras instituciones. Este fenómeno es muy importante puesto que estas instituciones que los reciben son las que realmente se están aproximando a la inclusión de la diversidad. Como ya lo señalamos, son los niños que causan más malestar a los docentes, haciéndose así urgente la capacitación de estos maestros y directivos en aspectos específicos de atención al déficit cognitivo y trastorno de hiperactividad.

De no modificarse esta situación se estaría propiciando una resistencia de los docentes hacia la atención a la diversidad cognitiva y niños con trastorno de hiperactividad, al tiempo que se esta propiciando el sufrimiento de estos niños, su fracaso académico y la angustia de los padres de familia al percibir que su hijo es "un problema" para la escuela y que existe la posibilidad que se lo retiren de la institución.

Los docentes objeto de la investigación, y en general los docentes de Soledad y la comunidad educativa, requieren un trabajo concienzudo por

parte de la Secretaría de Educación Municipal tendiente a sensibilizarlos respecto a la inclusión en sus diferentes manifestaciones.

Las actitudes de rechazo o escepticismo de algunos docentes a la inclusión educativa, sustentada con diversos argumentos, en el fondo son el reflejo de carencias del profesor en el campo pedagógico. La demanda de los docentes en el campo de formación para atender a los niños incluidos en esencia es una demanda de formación pedagógica que debe ser atendida con prontitud.

En la medida que el docente conoce la filosofía de la educación, las didácticas generales y específicas, los paradigmas, escuelas y tendencias pedagógicas estará en capacidad de implementarlas en el aula; en consecuencia, los casos “especiales” ya no representarán un “problema”, sino situaciones específicas que el conoce cómo abordar. Por ende, más que enfatizar en la filosofía de la inclusión educativa, en los docentes se hace necesaria una capacitación sustantiva en materia de pedagogía. No es suficiente generar actitudes positivas hacia la inclusión en abstracto cuando los docentes se sienten vacíos en temas didácticos. Esta conclusión compete fundamentalmente a las instituciones formadoras de formadores, facultades de educación y normales, quienes deben entregar a la sociedad docentes suficientemente capacitados en estos aspectos importantes de la pedagogía, formación que implica y conlleva a actitudes positivas hacia la diversidad. Implica a su vez que dichas instituciones propicien actividades de práctica docente en planteles que atienden a la diversidad; sólo así, con una supervisión y orientación adecuada se pueden generar nuevos profesionales de la educación con mentalidad incluyente, y capaces de abordar las diversas situaciones que le exige su trabajo.

Se requiere que la Secretaría de Educación de Soledad realice actividades de capacitación intensiva para los docentes en materia de inclusión educativa, especialmente en sus aspectos metodológicos. Talleres pedagógicos vivenciales tomando como centro aquellas instituciones que actualmente atienden a niños con N.E.E.

Soledad es un municipio con significativa variedad étnico-cultural; en este sentido se hace necesario concienciar a las instituciones educativas para que efectúen las adecuaciones curriculares necesarias para una verdadera atención a esta diversidad, ello no sólo debe quedar consignado en el PEI, sino que debe ante todo transformar las prácticas pedagógicas.

Se hace necesario asignar docentes de apoyo pedagógico en todas las instituciones educativas de Soledad en razón de que todas o la gran mayoría de estas son (por las características de Soledad) y serán incluyentes, porque es una política nacional.

Este estudio se propone como una visión para ser tenida en cuenta por las entidades formadoras de maestros, escuelas normales, institutos y programas de educación a nivel superior para orientar sus propuestas académicas y prácticas fundamentadas en un conocimiento real de la situación social y educativa de Soledad.

Las propuestas planteadas por los docentes servirán de guía para la elaboración y ajuste de los módulos de formación como orientación a los equipos de calidad de los municipios, instituciones educativas y para los grupos de gestión territoriales.

Los hallazgos presentados seguramente serán de fundamental importancia para directivos y docentes de las instituciones educativas de

Soledad, puesto que les permitirán diseñar e implementar planes de mejoramiento conducentes a superar las barreras para el aprendizaje y la participación detectadas, así como para los estudiantes en general y en particular para los que son objeto de inclusión, por cuanto son los directos beneficiados, al propiciar su formación integral en valores, que les permitirán desarrollar competencias ciudadanas y así favorecer la prestación del servicio educativo con calidad, asegurarle su acceso y permanencia para que puedan alcanzar su desarrollo personal y social.

La investigación y los datos por ella aportados, son extensivos específicamente a las instituciones oficiales de educación que participaron en la investigación. No obstante, dadas las características identitarias básicas de estas instituciones y de la población estudiantil que atienden, buena parte de los resultados y conclusiones, pueden ser extensivas a un contexto más amplio de instituciones de la misma naturaleza de Soledad. El estudio aquí presentado en modo alguno, explora e identifica en detalle las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.

La naturaleza del fenómeno estudiado y su complejidad no se agotan en este estudio. Otras investigaciones pueden abordar el mismo tema desde diferentes ópticas enriqueciendo el aporte de la presente investigación; puesto que seguramente se pueden realizar abordajes más rigurosos y pormenorizados, los cuales requieren mayor tiempo y recursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5 (6), 61-70.
- Flores, P. & Crawford, L. (2006) Identidades sin espacios de memoria: el caso del área metropolitana de Barranquilla (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 14 (2), 352-371.
- Giné, C. (1998) ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40-45.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Subdirección de poblaciones y proyectos intersectoriales convenio Íteradministrativo N° 093 – 2007. Programa de educación inclusiva con calidad estrategia de formador de formadores lectura (2)- Tema 1 - Comprendiendo la inclusión ¿Por qué una educación inclusiva con calidad en Colombia?
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

WEBGRAFÍA

- Castillo, M. (s.f.). La integración educativa: más allá del salón de clases. Universidad del Valle de México. Consultado el 2/06/08 en: www.calidadeducativa.org/archivos/ponencias06/MIGUEL_ANGEL_CASTILLO.doc
- Cedeño, F. (2006). Congreso Internacional de Discapacidad Medellín. Consultado el 14/04/08 en: <http://www.mineduacion.gov.co>
- Díaz, M. E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Universidad de Jaén. En Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 6 (1-2), 151-165. Consultado en: www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf
- Domingo, H. (1992) La integración escolar: actitudes de profesores y padres. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. [Tesis doctoral]. Consultado en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listatesis?tipo_busqueda=INSTITUCIONxAREA&clave_busqueda=819035...1951

Giraud, M. (2007). Las actitudes: pilar de las transformaciones. Consultado el 4/03/07 en: [http:// gemas pedagógicas. Fundación paso a paso](http://gemaspedagogicas.fundacionpasoapaso.org)

Morris, Ch. (1992). Psicología un nuevo enfoque. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana. Consultado en: www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript...tb...MORRIS,%20CHARLES%20G

Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. Revista Iberoamericana de Educación, (40/5). Consultado en: <http://www.rieoei.org/investigacion/1491Moreno.pdf>

Peña, R. (2002) Integración o inclusión en educación. Consultado el 6/05/07 en: http://ceril.cl/P46_Inclusion.htm

Yarza, A. (2006). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. Consultado en: www.unired.edu.co/eventos/uis/2006/documentos/Programa_del_XIII_Congreso.pdf

Yarza, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: Una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. Revista Brasileira de Educação Especial, 13 (2), 1413-6538. Consultado el 20/07/08 en: www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid8-

ANEXOS

Cuadro 1. Historia de la educación especial en Colombia

ÉPOCA	PERÍODOS	ACCIONES
Siglo XIX a 1960	Primeras experiencias	Aparición de primeras escuelas para la atención de ciegos y sordos, creación de la Escuela de Trabajo y Casa de Corrección San José. Estímulo a docentes que asumieran el reto de atender a esta población
Década 1960 a 1970	Auge de la educación especial	-Primeros centros de atención especializada -Preparación de profesionales en diferentes áreas terapéuticas. -Inicia movimiento tendiente a la organización de una división en M.E.N.
1970 - 1988	Posicionamiento	-Adopción del programa de Aulas Especiales -Fortalecimiento del INCI y el INSOR -Organización de instituciones para atender estudiantes sobresalientes. Se incluye la educación especial en el sistema regular -Se crea el sistema nacional de rehabilitación
1988 - 2004	Fortalecimiento de la integración educativa	Reestructuración del enfoque de atención. Proyecto estrategias pedagógicas para niños con diferente ritmo de aprendizaje. Organización del Sistema Nacional de Información. Consolidación de política pública. Significativo cambio de paradigma en el modelo de atención
2005 Hasta nuestros días	Inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none">• Sensibilización a la comunidad.• Análisis de calidad educativa Implementación seguimiento y evaluación.• 2006. Revolución educativa como políticas de equidad social Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía.• 2007. Implementación del Programa Educación Inclusiva con Calidad a nivel de la Región Caribe: Inicio de cualificación de docentes

Cuadro 2. Puntuaciones de los docentes en la Escala EAPROF

No.	Edad	Sexo	Experiencia	Puntaje	Interpretación
1	34	F	15	120	P
2	30	F	3	111	P
3	29	M	6	98	I
4	28	F	8	95	I
5	35	M	10	102	I
6	42	F	20	97	I
7	38	F	17	101	I
8	41	F	18	79	N
9	39	M	5	90	I
10	43	F	18	71	N
11	36	F	5	73	N
12	51	F	28	76	N
13	52	F	27	89	N
14	59	F	25	96	I
15	58	F	32	97	I
16	59	F	39	107	P
17	59	F	35	125	P
18	55	M	30	117	P
19	64	M	40	102	I
20	55	F	34	80	N
21	51	M	26	107	P
22	60	F	35	115	P
23	54	M	35	89	N

I: Actitud indecisa de 91 a 105
P: Actitud positiva de 106 a 150
N: Actitud negativa de 0 a 90

Cuadro 3. Puntuaciones en la Escala EAPROF por institución

Institución		Promedio institucional	Interpretación
1	120	120	P
2	683	97	I
3	649	82.5	N
4	204	102	I
5	242	121	P
6	182	91	I
7	311	103	I

Cuadro 4. Percepción del nivel de información recibida sobre Integración Escolar

	Tecnólogo				Normalista				Licenciado				Esp/lización			
Edad	P	N	B	M	P	N	B	M	P	N	B	M	P	N	B	M
35 o Menos								1		2	2					
36 - 50		2								1		2		1		
51 o más					1	1			2	5				2	1	
		2			1	1		1	2	8	2	2		3	1	
		8.6			4.3	4.3		4.3	8.6	34.7	8.6	8.6		13	4.3	
% General por nivel de formación	8.6 %				13%				60.5 %				17.3 %			

P - Poco

N - Normal

B - Bastante

M - Mucha

Cuadro 5. Percepción de la influencia de la integración en el funcionamiento de la institución

	Edad	Empeoró	Igual	Mejóro	Mejóro mucho	Total
	Menores de 35	1	1	2	1	5
	36 - 50		4	1	1	6
	51 o más		6	6		12
Σ		1	11	9	2	23
%		4.3%	47.8%	39.1%	8.6%	99.8

Cuadro 6. Percepción de rechazo hacia los estudiantes con N.E.E. por parte de sus compañeros

Edad	No rechazo	algunos	frecuentemente	Total
Menores de 35	4		1	5
36 - 50	2	4		6
51 o más años	5	7		12
Σ	11	11	1	23
X				
%	47.8 %	47.8 %	4.3 %	99.9%

Cuadro 7. Auto percepción del cambio de opinión ante la integración

Edad	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
Menores de 35	5				5
36 - 50	3	1	2		6
51 o más años	5	3	4		12
Σ	13	4	6	0	23
X					
%	56.5%	17.3 %	26%		100%

Cuadro 8. Disposición actual del docente hacia la integración

Edad	Más favorable	Menos	Igual	Total
Menores de 35	3	1	1	5
36 - 50	3		3	6
51 o más años	6	2	4	12
Σ	12	3	8	23
X				
%	52.2 %	13.0 %	34.7 %	99.9%

Cuadro 9. Opinión de los docentes sobre la actitud general de los docentes a la integración educativa

Edad	Mas favorable	Menos	Igual	Total
Menores de 35	3	1	1	5
36 - 50	2	2	2	6
51 o más años	7	2	3	12
Σ	12	5	6	23
X				
%	52.1 %	21.7 %	26.0 %	99.8 %

Cuadro 10. Disposición de los docentes a que su institución siga siendo integradora

Edad	Si	No	Total
Menores de 35	5		5
36 - 50	5	1	6
51 o más años	7	5	12
Σ	17	6	23
X			
%	73.9 %	26.0%	99.9 %