


LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA ARQUEO-GENEALÓGICA

**Julián Mauricio González Forero
Marly Vera Barrios**

**Director:
Alejandro Álvarez Gallego**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ, D.C**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional – Biblioteca Central
Título del documento	La Educación Inclusiva: Una Mirada arqueo-genealógica
Autor(es)	González Forero, Julián Mauricio; Vera Barrios, Marly
Director	Alejandro Álvarez Gallego
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 27 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Palabras Claves	EDUCACIÓN INCLUSIVA; PRÁCTICA; ARQUEO-GENEALOGÍA; FORMAS DE PODER; SABER; PARTICIPACIÓN; DERECHO; DISCAPACIDAD.

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde los autores exponen el proceso por el que emerge la práctica discursiva en torno a la Educación Inclusiva en Colombia, tomando como referente los discursos más significativos generados desde 1975 hasta 2005. La investigación, inscrita en un ejercicio arqueo-genealógico muestra la emergencia y los giros del discurso de la Educación Inclusiva en los marcos educativo, de salud y político-económico; y como este tipo de educación se ha convertido en la plataforma idónea que sustenta las formas actuales del ser del poder.</p>

3. Fuentes
<p>Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. <i>Revista Complutense de Educación</i>, 20 (1), 13-31p.</p> <p>Beltran, J. Cañon, W. Rengifo, L. Vargas, M. (2000). Currículo innovador para niños considerados académicamente limítrofes. Facultad de psicología, Universidad Católica de Colombia. <i>Acta colombiana de psicología</i>, (3), 53- 62p.</p> <p>Deleuze, G. (1987). <i>Foucault</i>. Barcelona, España. Editorial Paidós</p> <p>Echeverry, J. y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. <i>Revista Educación y ciudad, Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP</i>, (4), 12-23p.</p> <p>Foucault, M. (1979). <i>La arqueología del Saber</i>. México. Editorial Siglo XXI.</p> <p>Foucault, M. (1996). <i>La verdad y las formas jurídicas</i>. Barcelona, España. Editorial Gedisa.</p> <p>Simons, M. y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. <i>Pedagogía y Saberes</i>. 38. 93-103p.</p>

4. Contenidos

Este documento se encuentra dividido en cinco apartados, los cuales dan cuenta del desarrollo la investigación. El primer apartado describe la etapa inicial donde se devela el escenario en el cual se trabajó junto con los antecedentes. En el segundo apartado se presentan los referentes teóricos que usaron los autores; parte importante y fundamental en el reconocimiento de la metodología para la investigación. Posteriormente se muestra la metodología de la investigación, así como una descripción detallada de la misma. En el cuarto apartado se el análisis y los resultados de la investigación. Finalmente en el último apartado se plantean algunas conclusiones producto de este estudio.

5. Metodología

La presente investigación parte de un modelo arqueo-genealógico. Esta manera investigativa rompe con todo concepto de linealidad establecido por la forma de realizar la historia tradicional, ya que no determina ningún tipo de descripción evolutiva de los hechos y acontecimientos humanos.

Cabe aclarar que no se pretendió realizar un posicionamiento esencialista, lo que se buscó encontrar, es cómo se estructuró la educación inclusiva (EI) como una práctica discursiva. Con lo anterior se resalta la distancia a tener con toda concepción epistemológica, de las lecturas lingüísticas y de cualquier intento de interpretación como si en el archivo hablaran los sujetos.

Inicialmente se caracterizó la Educación Inclusiva en la actualidad posteriormente se rastrearon 40 documentos de la década de 1995-2005 los cuales fueron ingresados dentro del programa Atlas Ti, a partir de una codificación previamente establecida y facilitó la identificación de sujetos, instituciones y normas, y de cómo era el funcionamiento de la educación del sujeto en condición de discapacidad en ese momento; bajo este mismo proceso se identificaron los campos que permearon la configuración de la EI, dando continuidad al siguiente paso que fue el rastreo de diferentes fuentes de información partiendo de la década anterior, es decir de 1985-1995 (40 documentos) y finalmente de 1975-1985 (40 documentos). La información obtenida en cada periodo se agrupo por familias: conceptos, objetos y escenarios, que describieron cada época y práctica educativa ejercida en estos sujetos; lo que determinó los modos de ser del poder en ese momento. El cruce de esta información propicio la identificación de las posibles procedencias que configuran la Educación Inclusiva como acontecimiento.

6. Conclusiones

Con el presente estudio se buscó realizar una aproximación a la configuración de la Educación Inclusiva (EI) como una práctica instituida en nuestra sociedad, encontrándose que dicha práctica es el resultado del cruce de diferentes acciones, relaciones socio-históricas y saberes. La Educación Inclusiva proviene de diferentes campos, los cuales han tenido diversas formas de concebirse en un determinado momento, el clínico – medico, la perspectiva de derechos y el laboral - económico; estas variaciones influyen directamente en la forma de comprender la “educación del diferente” mutando los modos de ser de la práctica discursiva, nuevas formas de nominación de los sujetos, emergencia de sujetos, saberes e incluso instituciones.

Después de los resultados obtenidos y los análisis del archivo bajo la aproximación a un ejercicio arqueológico, que no pretende aseverar que los enunciados son verdades absolutas del acontecimiento, sino una propuesta de como llego a ser lo que es hoy la Educación Inclusiva en Colombia, se identificaron los siguientes enunciados para la EI: I. La Educación Inclusiva y su perspectiva desde el escenario médico, II. La Educación Inclusiva desde el enfoque de derechos y la igualdad de oportunidades y III. La Inclusión Educativa como el fortalecimiento del desarrollo humano económico y sostenible. Estos enunciados sobresalen a lo largo de los años comprendidos desde 1975-2015. Reflejando las formas de ser y de actuar del poder en cada uno de estos periodos y como era considerada la educación del sujeto “diferente”.

Elaborado por:	Julián Mauricio González Forero, Marly Vera Barrios
Revisado por:	Alejandro Álvarez Gallego

Fecha de elaboración del Resumen:	10	02	2017
--	----	----	------

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA ARQUEO-GENEALÓGICA¹

Julián Mauricio González²
Marly Vera Barrios³

Introducción

El presente estudio se enmarcó bajo la perspectiva post-estructuralista, en la cual se asume la existencia de estructuras que se yuxtaponen unas con otras, y que producen el marco en el que los individuos se mueven, tal como lo plantea el estructuralismo, sin embargo esto no quiere decir que todo se reduce a ellas, ya que se le otorga valor a lo que se dice y se ve en el acontecer histórico, es decir, lo visible y lo decible.

Teniendo en cuenta lo anterior el interrogante, desde aquí, se dirige a “¿Cómo se configuran y se institucionalizan las prácticas con pretensiones de verdad? a la intervención, los efectos y los modos de participación que tiene las instituciones, los sujetos que en ella se encuentran y las relaciones de saber – poder que posibilitan la emergencia de una práctica.⁴ Como lo afirma Martínez (2013):

Enfatizamos las prácticas porque son ellas las que atraviesan el saber, el poder y los sujetos. Hago historia al modo arqueológico de formas de decibilidad y de visibilidad, que me llevan a señalar tres diferencias con otros análisis históricos: lo visible no se refiere a la estructura, lo decible no son las ideas, y la relación de ambas no pasa por abordar a los actores educativos (p.1).

Como se especificó anteriormente, las prácticas no dependen de lo que constituye a un objeto, sino de la época donde ésta se produce, cruzándose unos objetos con otros y generando

¹ Trabajo investigativo para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Dirigido por el maestro Alejandro Álvarez Gallego. Fundación CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional UPN 38.

² Licenciado en Física.

³ Fonoaudióloga. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo.

⁴ Por sujetos se entiende más bien “emplazamientos de sujeto”, lugares construidos históricamente que el sujeto puede ocupar, desde los que puede hablar y que lo hacen reemplazable.

cambios a través del tiempo en las mismas. Estos cambios y procesos históricos permiten identificar los enunciados constituidos por prácticas, que dan cuenta de la manera como van emergiendo o formándose los objetos, sujetos y saberes que lo van constituyendo. Un enunciado refleja las cosas dichas en un momento determinado, una forma de noción sobre la realidad, sobre la manera como se construye la realidad y cómo se puede leer a través de lo que se dice y lo que se ve en una época.

Con referencia en lo anterior, el tema que se abordó en el presente ejercicio investigativo bajo herramientas arqueo – genealógicas⁵ es la Educación Inclusiva (EI) en Colombia y las relaciones de saber-poder que posibilitaron la emergencia de este tipo de educación como una práctica instituida.

En la actualidad la inclusión se enmarca bajo el principio de calidad educativa siendo un tema de interés desde las políticas públicas, donde se busca que todos los niños y niñas cuenten con el acceso, participación y aprendizaje exitoso; además es una práctica instaurada y de gran importancia en los planes de desarrollo a nivel nacional. En nuestro contexto hace alusión a la atención de la diversidad en el ámbito escolar, que responde a las necesidades de todos los estudiantes, principalmente de la población vulnerable; para lo cual las instituciones de educación regular y los agentes educativos deben contar con la capacidad para realizar modificaciones y adaptaciones en las estrategias, contenidos y temas desarrollados, para así lograr la implementación de un curriculum inclusivo y flexible.

La población vulnerable comprende aquellos sectores o grupos de la población que por su condición de salud, orientación sexual, origen étnico, desplazamiento, entre otros, se encuentran en situación de riesgo, ya que se les impide incorporarse al desarrollo económico, político y social, así mismo, acceder a mejores condiciones de bienestar, sin embargo, la Educación Inclusiva se encuentra principalmente asociada a los sujetos en condición de discapacidad.

⁵ Hablamos de un ejercicio arqueo-genealógico porque consideramos que es una aproximación a la metodología, no pretendemos, en estricto sentido, asumir plenamente el enfoque, pues en rigor habría que hacer cortes de más larga duración y profundizar mucho más en la codificación, lo cual no fue posible dado el corto lapso de dos años.

Teniendo en cuenta lo anterior el gobierno nacional, a través del diseño e implementación de políticas públicas, ha impulsado la Educación Inclusiva como un modelo que transforma las culturas y prácticas educativas. Según Barrio de la Puente (2009)

La propuesta inclusiva en educación se debe desarrollar de forma progresiva, lleva implícita un cambio en el ámbito de la cultura (los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad en las escuelas), de las políticas escolares (las normativas, sistemas de gestión y rutinas de todo rango que rigen la vida de la escuela), y de las prácticas cotidianas de las aulas y de los centros. (p.20)

Es así, como colectivos de maestros, grupos de investigación y universidades trabajan en la generación de estudios, investigaciones, estrategias y programas para la formación de maestros y docentes que aborden la educación y la pedagogía desde un enfoque incluyente y diferencial. Esta necesidad de formación docente, se inscribe desde una perspectiva de reconstrucción social debido a que la inclusión parte desde lo educativo, social, político y ambiental para que se mantenga un nivel digno de participación en los diferentes ámbitos: familiar, social y comunitario, donde es necesario reducir las barreras físicas, institucionales, emocionales, culturales y sociales a las que están expuestas dicha población para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender. Estas barreras surgen de la interacción entre el alumno y los distintos contextos: los sujetos, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas, Booth. T, Ainscow (2000).

Partiendo de los principios y herramientas de la metodología investigativa adoptada, y de acuerdo a lo planteado sobre este acontecimiento en la actualidad, cabe preguntarse ¿Cómo llegó a ser la Educación Inclusiva lo que es hoy en día?, ¿Bajo qué características se constituye y es institucionalizada este tipo de educación en el discurso y prácticas educativas y pedagógicas de nuestra actualidad?; ya que existen prácticas que perduran en un tiempo con trazos inimitables, cada práctica es singular, éstas no son universales, no son eternas, no valen para analizar sino ese momento específico en la que se produce, pero hay momentos en que cambian; y éste cambio se da por la conjunción de lo que se dice y lo que se ve, que al cruzarse van a producirla. Detectar ese cambio es también a lo que apunta Foucault citado por

Deleuze (1987), lo cual permite comprender el proceso histórico, no de como fue el pasado, ni como pudo ser mejor el presente, ni de develar algo oculto, si no como se naturalizó esa verdad.

Para poder hacer esto se debe tomar distancia de la clásica relación teórico-práctica, ya que con ello se pretende abandonar la idea de que todo está relacionado de modo subordinado (la teoría produce la práctica o la práctica produce la teoría), que todo tiene una explicación desde una estructura o una ciencia. Al contrario, los acontecimientos con sus prácticas emergen en diferentes niveles de la historia y el tiempo.

Desde esta perspectiva adoptamos la noción de *acontecimiento* en la cual no es un hecho, nace en varios momentos históricos, por lo tanto es datable (Echeverri, 1998). Podría decirse que la Educación Inclusiva es un acontecimiento, pues ha estado mediada por procesos históricos, de ahí que tenga varias procedencias. El acontecimiento está rodeado de situaciones que lo hacen singular, independiente de las épocas que lo hayan precedido, no hay presente, pasado y futuro, “cada pasado tiene su presente”, cada acontecimiento tiene su presente.

Antecedentes

En Colombia se han desarrollado algunos trabajos investigativos en torno a la Educación Inclusiva que dan muestra de otras propuestas investigativas, entre los cuales se mencionan:

En primer lugar, el trabajo monográfico realizado por Gómez (1997) donde identificó momentos históricos de la educación especial en Colombia y en Bogotá, a través de las diferentes disciplinas de este tipo de educación y de los aportes de autores como Itard, Seguin, Montessori y Decrolí, principalmente en personas con ceguera, sordera y deficiencia mental; en dicha monografía se utilizó un enfoque Histórico-Social con el desarrollo de conceptos de la sociología, la pedagogía y de la salud, a través de diversas fuentes documentales: bibliográficas, testimoniales, periódicos e informes nacionales e internacionales.

La intención de la autora se centró en reconocer que la educación especial estaba mediada por la: filantropía, beneficencia, derechos fundamentales e integración; teniendo en cuenta diversas disciplinas como la antropología, medicina, psicología, sociología y pedagogía, donde resaltó la no existencia del dialogo entre ellas, por lo que recomienda que en futuras investigaciones se relacionen estos diálogos interdisciplinarios y exista un compromiso en destacar y aportar desde un dialogo de saberes que incluya el conocimiento, en consenso, el compromiso bilateral, la armonía y el afecto para garantizar los derechos fundamentales en personas en condición de discapacidad.

Cuervo y Rojas (2002) realizaron su investigación de corte descriptivo y exploratorio de adecuaciones curriculares en el Centro de Desarrollo Temprano, desde una perspectiva Fenomenológica - Hermenéutica, a través de interpretaciones de diferentes hechos y circunstancias que han marcado la propuesta, en apoyo con la legislación de la integración en Colombia y la caracterización de niños con Síndrome de Down', además de propiciar el uso de la tecnología existente desde la perspectiva disciplinar de la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Los autores concluyeron que es necesario que el currículo contenga una intervención interdisciplinar que se preocupe por el desarrollo integral de los niños y que sea flexible de tal forma que se use un modelo de Currículo Integrado.

Otro proyecto importante fue realizado por Parra (2011), quien partió de una problemática identificada a partir de un análisis que realizó sobre el concepto de Educación Inclusiva, como modelo jurídico contenido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, desde tres perspectivas: su evolución histórica, su consagración internacional desde la educación para todos y la conceptualización y características del modelo mismo. Parra reconoció que la evolución conceptual de la discapacidad y el desarrollo en el aspecto educativo, presentó cambios significativos desde la aceptación de la diversidad y la diferencia, aspectos que consideró importantes para el proceso de integración, a partir de ello planteó el uso de nuevas herramientas que facilitaron a la

Educación Inclusiva como escenario multicultural donde pueden coexistir las diferencias en: la lengua, la religión, la cultura, el género, la situación de discapacidad y el nivel socioeconómico. El autor concluyó que la Educación Inclusiva es:

La transformación de la educación regular y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad, ya que en algún momento existía una completa exclusión; posteriormente se dirigió a la educación especial, luego se manejaron los conceptos de educación integrada, y en la actualidad a la Educación Inclusiva basada en la diversidad (p. 147).

Posada (2014) en su proyecto de investigación de EI como Derecho en el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) a través de la implementación del programa de inclusión de personas con discapacidad motora y auditiva, utilizó el enfoque investigativo cualitativo de corte fenomenológico con el uso de entrevistas y encuestas. Posada concluyó que el Programa del ITM generó cambios culturales en la comunidad académica y se aceptó la diferencia y la diversidad, situaciones que se reflejaron en las diferentes actividades culturales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente ejercicio arqueo-genealógico se caracteriza por establecer las condiciones que hicieron posible que la EI emergiera y se constituyera como un acontecimiento, es decir, una práctica instituida. En este sentido, este trabajo se diferencia de las investigaciones tradicionales como la fenomenológica, que abarca lo cualitativo y la descripción de experiencias; y la hermenéutica, que se enfoca en la interpretación y la comprensión de lo que ocurre; pues bajo estas características metodológicas y de los trabajos realizados, se da por hecho que la Educación Inclusiva estuviese enmarcada bajo ciertas pautas y características con rigurosidades y lineamientos; por ello se establece que esta investigación arqueo-genealógica implica tomar distancia y desnaturalizarse para ver a la EI en su funcionamiento y conformación aportando otra perspectiva sobre la Educación Inclusiva que impacta considerablemente en la actualidad, por esto el presente estudio se distingue por el cómo se hizo posible, cómo llegó a ser lo que es hoy en día y bajo qué características se constituye en el discurso y práctica educativa a través de las relaciones de saber-poder que lo atraviesan.

Referentes Teóricos

Desde las perspectiva arqueo - genealógica estudiar los discursos también implica ir más allá de los personajes y las obras. Ello obliga a definir al sujeto como producto histórico. Más que grandes personajes, se estudian “emplazamientos de sujeto”, lugares construidos históricamente que el sujeto puede ocupar, desde los que puede hablar y que lo hacen reemplazable. Foucault plantea que la verdad, al igual que el sujeto, es una construcción social que emerge en relaciones concretas de fuerza y de resistencia. La verdad surge “...donde se definen un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber” (Foucault, 1996, p.9). En esa medida, no hay ni sujetos, ni objetos, ni saberes, que preexistan al acto de conocer, éstos se configuran a medida que se conocen y relacionan en un proceso histórico.

En este sentido más allá del discurso se encuentran los enunciados como unidad de análisis. Esos enunciados se relacionan entre sí, forman familias y crean un espacio. No se reducen a una mera proposición o a una frase; ellos no son lo dicho sino la función de lo dicho (Deleuze, 1987, p.33). Los enunciados contienen un dominio de objetos, posiciones de sujeto determinadas, relaciones con otros enunciados y una materialidad repetible. Aparecen en muchas partes con palabras distintas -funciones derivadas; no son perceptibles a simple vista porque están cubiertos por frases; entonces, se hace necesario trabajar en un archivo para asilarlos.

Las tres características que componen al espacio donde habitan los enunciados son: el espacio correlativo, el complementario y el colateral. El primero donde los enunciados se relacionan con sus sujetos, sus objetos y escenarios; es el plano de lo decible. El espacio complementario se compone de las formaciones no discursivas, hechos, personajes, instituciones, normativas, etc. que son asociados a los enunciados, pero no constituyen una relación de causalidad con estos; es el plano de lo visible. El tercer espacio, el colateral, es donde coexisten varios enunciados y en su relación con lo decible forman un grupo a manera de multiplicidad.

Para Foucault (1979) el discurso es un “conjunto de enunciados en tanto que dependen de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal (...); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (p.198). Es decir, el discurso es la objetivación histórica de un grupo de verdades. Los objetivos de análisis, a diferencia de la lingüística, no son las ideologías contenidas en la morfosintaxis de un texto, es más bien, el análisis del efecto que atraviesa las emisiones verbales y no verbales y les da sentido y las hace verdaderas.

Por otro lado las relaciones de fuerzas en el campo social obligatoriamente generan resistencias, lo cual conlleva a concebir el poder como fuerza productiva deslocalizada y no como represión. El poder produce la realidad y la verdad. Todas las relaciones sociales se componen de relaciones de fuerza, acciones y reacciones que permiten o impiden ser. “La relación de poder es el conjunto de las relaciones de fuerzas, que pasa tanto por las fuerzas dominadas (reactivas) como por las dominantes (activas): las dos constituyen singularidades” (Deleuze, 1987, p.53). El poder, en su cruce de fuerzas, determina qué se puede ver y decir en un momento determinado, puesto que está produciendo constantemente el mundo.

Metodología

Se desarrolló la investigación partiendo del modelo arqueo-genealógico. Esta manera investigativa rompe con todo concepto de linealidad establecido por la forma de realizar la historia tradicional, ya que no determina ningún tipo de descripción evolutiva de los hechos y acontecimientos humanos.

Cabe aclarar que no se pretendió realizar un posicionamiento esencialista, lo que se buscó encontrar, es cómo se estructuraron dichas prácticas. Con lo anterior se resalta la

distancia a tener con toda concepción epistemológica, de las lecturas lingüísticas y de cualquier intento de interpretación como si en el archivo⁶ hablaran los sujetos.

En el presente estudio una vez consolidado el archivo, se procedió a realizar el rastreo de lo que se dice y lo que se ve en los acontecimientos, lo que Foucault denominó como enunciados, y las herramientas descritas fueron utilizadas de la siguiente manera: En primer lugar se realizó una caracterización sobre lo que se dice en la actualidad en cuanto a la Educación Inclusiva en Colombia en el marco de los últimos 10 años (2005-2015), para lo cual se tomó como referencia la búsqueda de doscientas fuentes documentales diferentes como son: artículos científicos, normatividad pública, artículos de divulgación general, redes sociales, videos, actas, blogs y prensa del contexto nacional; esto permitió la identificación de categorías y establecer una problematización sobre este acontecimiento.

En un segundo momento se realizó una búsqueda documental de las categorías iniciales entre los años 1995-2005, 1985-1995 y 1975-1985 respectivamente, que estableció la conformación de un archivo, ampliando a su vez la dispersión de las posibles procedencias. Estos documentos fueron codificados en el software atlas-ti, bajo la metodología arqueología – genealógica, es decir, no bajo una teoría o autor, sino fraccionando los documentos, esto permitió la identificación de los enunciados, a partir de la tematización de artículos, tesis, imágenes, películas, etc. y también la relación de las fuerzas (relaciones de poder) que dieron cuenta de las condiciones que hicieron posible la práctica discursiva de la EI.

Inicialmente se rastrearon 40 documentos de la década de 1995-2005 estos fueron ingresados dentro del programa Atlas Ti, a partir de una codificación que permitió ubicarlos dentro de los tres espacios nombrados anteriormente, y facilitó la identificación de sujetos, instituciones y normas, y de cómo era el funcionamiento de la educación del sujeto en condición de discapacidad en ese momento; bajo este mismo proceso se identificó los campos que permearon la configuración de la EI, dando continuidad al siguiente paso que fue el

⁶ El archivo es un conjunto de materialidades múltiples, compuesto por elementos audio - visuales, de distintas procedencias, tales como libros, artículos, registros, eventos, actas, fotografías, grafitis, redes sociales, entrevistas, entre otros. La noción de archivo permite ordenar los conjuntos de reglas que en un acontecimiento definen los límites y las formas de decibilidad de los enunciados.

rastreo de diferentes fuentes de información partiendo de la década anterior, es decir de 1985-1995 (40 documentos) y finalmente de 1975-1985 (40 documentos). La información obtenida en cada periodo se agrupo por familias: conceptos, objetos y escenarios, que describieron cada época y práctica educativa ejercida en estos sujetos; igualmente se construyó otra clasificación dada por las acciones (familias de fuerzas) la cual se relacionó con las tres primeras familias, lo que determinó los modos de ser del poder en ese momento. El cruce de esta información propicio la identificación de las posibles procedencias que configuran la Educación Inclusiva como acontecimiento.

A continuación se exponen los resultados, los cuales se encuentran organizados según las relaciones de fuerza y la práctica discursiva del momento, estos se presentan en tres periodos importantes que enmarcaron la educación del sujeto con discapacidad: 1) La atención del sujeto “diferente” desde lo clínico, 2) El derecho a la integración: Ingresar a la vida escolar y 3) Participación en el desarrollo económico y social.

Resultados

La atención del sujeto “diferente” desde lo clínico.

La Educación Inclusiva surgió por una variedad de aspectos que la atravesaron en diferentes momentos; al tomar el archivo y fraccionarlo se estableció que ésta práctica emergió principalmente del campo médico, el enfoque de derechos y los campos laboral y económico. A mediados de los años 70's aquellas personas que no se encontraban, según la época, dentro los parámetros de normalidad y que presentaban algún tipo de dificultad ya sea a nivel físico, mental y sensorial eran denominados, ciegos, sordos, enfermos, retardados, deficientes, subnormales; por el contrario aquellos sujetos con habilidades superiores a la población en general, eran llamados sobresalientes. Ésta formación discursiva estaba asociada con los conceptos médicos que se usaban en aquel entonces, siendo estos sujetos objetos de intervención y rehabilitación desde la mirada clínica y la aplicación de test psicométricos que arrojaban un nivel cognitivo y las necesidades de generar diagnósticos.

A nivel educativo, en el contexto colombiano se hacía referencia a la erradicación del analfabetismo, y el proceso educativo dirigido a esta población con dificultades (anteriormente mencionadas) estaba orientado principalmente a centros especializados y exclusivos para el tratamiento de estas personas quienes requerían de unos tratamientos específicos.

En este punto nos encontraríamos frente a una sociedad en la cual “la escuela pública o vivir en policía” era el orden de entorno educativo como refiere Martínez (2013) “Las funciones de normalización y disciplinamiento son las que dan contenido a la forma creando el aula, los espacios del recreo, el estilo de los asientos y otros contenidos que estuvieron vigentes hasta hace relativamente poco tiempo (...) como un escenario que vuelve normal y homogéneo a los individuos” (p. 5). Razón por la cual los niños y niñas que no cumplían con las características de “normalidad” requerían acudir a centros especializados.

Es así como en esta década surgieron instituciones como FRINE (1970) que “brinda atención a niños sordos con problemas asociados en la modalidad de consulta externa contando con la colaboración de un grupo de profesionales voluntarios”. Igualmente grupos de profesionales, principalmente del área de la salud crearon el “Gimnasio para niños especiales”⁷ donde se les brindaba la atención de carácter médico.

Por otro lado desde lo laboral se hacía especial énfasis a la prevención de la discapacidad. Como se refiere en el documento Prevención de la incapacitación y rehabilitación de los incapacitados de 1975⁸. Es así como la atención a esta población desbordó lo clínico hacia el plano laboral y económico, debido a que la prevención estaba asociada a la reducción de los gastos que generaba la atención especializada dirigida a dicha población.

⁷ Diario El tiempo 27 de enero de 1973.

⁸ “Convencido de que el problema de los impedidos es un elemento no despreciable de la condición económica y social de cada país y de que, por consiguiente, los programas para evitar la invalidez y rehabilitar a los impedidos son una parte esencial de los planes generales de desarrollo económico y social” (p. 2).

Teniendo en cuenta la revisión documental se encontró que las relaciones de fuerzas que atravesaba la educación de los sujetos denominados impedidos o sobresalientes, y los hechos socio-históricos por los que pasaba el país principalmente en el ámbito educativo desde 1975, fueron asociados inicialmente con la Declaración de los Derechos de los Impedidos proclamada por la Asamblea General, lo que permitió que los estados miembros de las Naciones Unidas (entre ellos Colombia) adoptaran y asumieran las medidas de promoción y protección de los derechos a personas Impedidas (sobresalientes, con retraso mental y discapacidad). En este mismo año nació la Fundación para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Especial FIDES (1975), con el fin de “Reconocer y generar capacidades y habilidades a personas con discapacidad”.

La Declaración contribuyó a la reestructuración del sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades, en busca de una mayor coherencia interna y de la adecuación de los programas al contexto socio-económico y características de los educandos bajo el mandato presidencial “Buen Trato”. El Decreto 088 de 1976 reglamentó la reestructuración de la División de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional, en su artículo 5° donde se estableció la educación especial de personas sobresalientes y con discapacidad y se debía garantizar el derecho a la educación a través de programas que permitieran el desarrollo de sus procesos de aprendizaje, y en su artículo 14° donde se manifestó la educación como un “servicio público en cumplimiento de una función social”.

Posteriormente entre los años 1978-1982 el gobierno debía asumir las posturas que se realizaban a nivel internacional; en diciembre de 1982 se implementó el Programa de Acción Mundial para los Impedidos aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas donde el propósito era: “Promover medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de "participación plena" de los impedidos en la vida social y el desarrollo de la "igualdad". Esto significaba (según las Naciones Unidas) oportunidades iguales a las de toda la población, y una participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida resultante del desarrollo social y económico. Estos conceptos debían aplicarse con el mismo alcance y con la misma urgencia en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo” (p. 2). Como respuesta, el gobierno presentó el

interés por la producción, la seguridad y el empleo, así como la implementación del Plan de Integración Nacional denominado (PIN) con el fin de mejorar la situación de la población en términos de integración.

Sin embargo, en el mandato del presidente Belisario Betancourt en su programa de gobierno denominado “Cambio con Equidad” estableció la equidad, crecimiento y estabilidad, pero generó una crisis a nivel social, económico, cultural y educativo, de tal manera que “estaban cerradas las universidades: Nacional de Antioquia, Tecnológica de Pereira y del Quindío; otro tanto acontecía con cuatro de los principales colegios de Medellín, y en una verdadera crisis financiera, ruina de la planta física, deudas con el profesorado, desalojos de residencias estudiantiles, "recesos académicos" por decreto, desaparición de escuelas, carencia de la más elemental dotación pedagógica y falta de maestros, el caos se extendía por Caquetá, Quindío, Boyacá, Valle, Risaralda, Norte de Santander, Cauca, Tolima, Cesar, Santander, Magdalena, Huila y Chocó.”⁹. Lo que generó que otras entidades diferentes al Ministerio de Educación establecerían mecanismos para afrontar dicha crisis, por ello el Ministerio de Salud en el año 1985 estableció en la Resolución 14861 normas para la protección, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos.

El derecho a la integración: Ingresar a la vida escolar.

Con el auge del enfoque de derechos se empezó a hablar de igualdad de oportunidades, de justicia social, desarrollo económico y desarrollo laboral; la forma de nombrar a estos sujetos comenzó a relacionarse con las barreras que pone la sociedad y el entorno, encontrándose un quiebre, puesto que ya no se hablaba de enfermos, retardados, impedidos, sino de *limitados*, lo cual hace alusión que el sujeto presentaba una limitación en determinada área de su desarrollo ya sea visual, auditiva, cognitiva etc. Este sujeto tenía derecho a una igualdad de oportunidades y para ello debía ser integrado a la “educación regular”. Entonces las funciones realizadas por unos sujetos en el área de la salud se ampliaron al sector educativo como maestros de apoyo (fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionales, psicólogos), y bajo este

⁹ Periódico Tribuna Roja N°49

enfoque se iniciaron las primeras adecuaciones a los contenidos curriculares y se reforzó la formación de docentes especializados.

Con ello, nos encontraríamos frente a unas relaciones de poder de tipo *poblacional*, como lo expresa Martínez (2013), es decir, en las cuales “se incorpora prácticas de gobierno de las conductas, en una doble acepción: cómo dirigir las conductas de los demás y cómo gobernarse a sí mismo”. En una escuela unificada: todos en la misma escuela aprendiendo lo mismo” (p. 8).

Como respuesta a estas modificaciones en la concepción de los sujetos con limitación, se establecieron cambios en la infraestructura para facilitar el acceso a estos sujetos, según la Ley 12 de 1987 “Los lugares de los edificios públicos y privados que permiten el acceso al público en general deberán diseñarse y construirse de manera tal que faciliten el ingreso y tránsito de personas cuya capacidad motora o de orientación esté disminuida por la edad, la incapacidad o la enfermedad” (p.1).

Según el Decreto 2177 de 1989 se desarrolló la Ley 82 de 1988, ley aprobatoria del convenio número 159 suscrito con la Organización Internacional del Trabajo, sobre readaptación profesional y el empleo de personas inválidas, lo que evidenció que Colombia estaba sujeta a las normas internacionales que se debían promulgar y proteger en todos los países sin excepción alguna.

Teniendo en cuenta la Declaración que realizó la Asamblea de las Naciones Unidas en años anteriores, se publicó el Decreto 2737 de 1989 en Colombia, por el cual se expidió el Código del Menor y se estableció en el artículo 1 los siguientes objetivos: “Consagrar los derechos fundamentales del menor, determinar los principios rectores que orientan las normas de protección al menor, tanto para prevenir situaciones irregulares como para corregirla, determinar las medidas que deben adoptarse con el fin de proteger al menor que se encuentre en situación irregular” (p. 1).

Por tanto, la educación especial fue entonces la encargada de promover la integración del menor a la vida escolar, con la participación de la comunidad educativa y de los padres, para así mismo ejercer los derechos contemplados en los decretos anteriormente mencionados a nivel nacional como internacional, se reconoció la necesidad de la intervención de los entes educativos para dejar lo que comenzó a verse como segregación y discriminación de las personas con discapacidad, ya que se estaba convirtiendo en un medio de exclusión para estos sujetos, lo que llevó a la ejecución de programas de intervención adecuados desde la educación especial, basándose en las necesidades de su contexto y el cumplimiento de los derechos.

Es así como en este periodo, cobró mayor importancia la flexibilidad curricular y la presencia de los profesionales de apoyo, que en el periodo anterior donde los sujetos minusvalidos eran objetos de intervenciones clínicas para mejorar sus condiciones de vida. El contexto social, que se desarrollaba en este último periodo, era el que debía realizar las adecuaciones para lograr el desenvolvimiento de los sujetos con limitaciones en los diferentes escenarios, llevando a cabo acciones dirigidas para adaptar el entorno y realizar procesos de integración en las diferentes esferas sociales.

La incorporación de la Constitución Política de 1991 contempla a Colombia como un estado social de derecho que integra el principio social y los valores constitucionales, pretendiendo la protección estatal de los derechos sociales, que abarca los principios y valores que constituyen los fines esenciales del Estado, tal como se promulga en uno de sus principios fundamentales en el artículo N°1: “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (p. 1).

Lo anterior permitió que en 1992 se celebrara la declaración de Cartagena de indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área iberoamericana cuyo objetivo principal fue contribuir a los principios, orientaciones y criterios para la formulación

de las políticas integrales para las personas con discapacidad en esta región. En 1992 se reformó el Ministerio de Educación en función del Decreto 2127 en el artículo N° 25 en donde sus objetivos tenían la intención de garantizar una mejor educación a través de: “Identificar, probar y difundir innovaciones curriculares y pedagógicas para grupos étnicos, poblaciones especiales, adultos y educación no formal; y preparar las normas generales sobre el funcionamiento de instituciones educativas e instituciones de educación no formal que ofrezcan programas de educación para los diferentes grupos poblacionales” (p. 20).

Colombia continuó con programas de educación para personas con discapacidad, sin embargo, existían muchas falencias de orden económico, social, político y educativo que no permitieron llevar con éxito las propuestas realizadas a nivel internacional y nacional, a pesar de ello en más de 625 zonas marginales se desarrollaron programas con niños que presentaban limitaciones físicas en conjunto con otros que no presentaban ningún tipo de dificultad. Finalmente la integración arrojó resultados favorables en los niños discapacitados, en los que se obtenían mayores progresos sin que eso alterará el rendimiento normal de los otros niños; estos trabajos de integración realizados llevaron a que en 1994 a que se creará la Ley 115 de Educación la cual tuvo por objetivo “a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Artículo N° 1), también se reforzó la integración de la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades o talentos excepcionales (Artículo N° 46); cabe recordar que Colombia era gobernada por el presidente Ernesto Samper Pizano en su plan de gobierno denominado: “Salto Social” donde estableció la formación y participación de los derechos humanos.

Por otro lado, Colombia debía continuar sus procesos educativos y por ello la UNESCO en 1994 a través del documento “los principios de niños y jóvenes con discapacidades” (1994) señaló la igualdad de oportunidades para este tipo de personas a través del fomento de los derechos humanos y el cambio de actitud de la sociedad frente a este fenómeno de integración, por lo que se esperaba que en Colombia se aplicaran las medidas y recomendaciones para mejorar los servicios educativos, y así considerar una educación para

todos a partir de mejorar y garantizar la educación especial como un mecanismo que pudiera enfrentar las necesidades educativas desde un enfoque integral. En 1994, más de 300 participantes en representación de 92 países y 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca, España, para la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, con el objetivo de profundizar en la educación para todos, bajo la perspectiva de los cambios requeridos para promover el enfoque de la Educación Inclusiva¹⁰; esto generó que en 1996 se diera a conocer el Decreto 2082 que buscó garantizar la integración escolar y educativa de personas con limitaciones o capacidades con talentos excepcionales.

En 1998 el entonces Ministro de Educación en conjunto con el Instituto Nacional de Sordos (INSOR) plantearon la no discriminación y desigualdad que marginaba especialmente a los sordos, debido a que toda la legislación anteriormente nombrada se estaba quedando allí y no en la práctica. Partiendo de esto, reaparecieron profesionales de otras áreas como por ejemplo de salud, y el decreto 2082 que generó posibilidades de atención educativa para la población con necesidades educativas especiales a partir de las aulas de apoyo especializadas, con el fin de realizar una integración escolar a personas con limitación a través del denominado Plan Caminante. Estas adecuaciones permitieron establecer políticas educativas sobre educación especial en términos de la integración escolar, definida esta desde diferentes autores y perspectivas, como Kaufman, Gottlieb, Agard, Kuki (como se citó en Ortiz, 1998). La *integración* significa, desde una mirada filosófica, la adaptación temporal, instruccional y social de los niños excepcionales a sus compañeros normales; implica la integración física, social y académica y, por ende la inserción en la clase ordinaria del excepcional. Por su parte, Semmel, Gottlieb, Rohm (como se citó en Ortiz, 1998) desde una perspectiva práctica la definen como la colocación de los niños deficientes en clases ordinarias durante al menos un 50% de su tiempo en una clase ordinaria; y Greesham (como se citó en Ortiz, 1998) empíricamente la define como la colocación física de los niños discapacitados en clases ordinarias durante parte de la jornada escolar, preparando estrategias que, de manera intencional, ayuden a superar el rechazo por parte de los compañeros de grupo y la escasa interacción social.

¹⁰ Declaración de Salamanca

En Colombia se tomó postura y análisis de la intervención al sector educativo a través de lo hecho en la Declaración de Salamanca en 1994. Cinco años después en 1999 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, se estableció la Educación Inclusiva como un proceso que desafía las políticas excluyentes y en la última década se convirtió en el enfoque preferido para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en escuelas y aulas ordinarias. Las iniciativas internacionales desarrolladas por las Naciones Unidas, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, entre otras, refirieron que todos los niños y niñas tienen el derecho a educarse juntos, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales, psicológicas, etc. donde el proceso de inclusión es viable en los entornos educativos y sociales, enfoque que propiciaría la transformación del mismo sistema educativo adaptándose igualmente a nivel nacional.

Participación en el desarrollo económico y social

Nuevamente por influencia de la neurociencia y las demandas económicas de este momento (S. XXI) emerge una nueva población denominada como sujetos con “dificultades de aprendizaje” cuya principal diferencia con los sujetos en condición de discapacidad es que los primeros presentan dificultades transitorias y los segundos dificultades permanentes. Estas dificultades transitorias hacen énfasis en las habilidades académicas. Los diagnósticos neuropsicológicos se refieren a sujetos que presentan dislexia, discalculia, disgrafia, dificultades en lenguaje, atención y de memoria. Sin embargo, en ambos casos se hace necesaria la atención en términos de apoyos especializados, flexibilizar el currículo y la implementación de modelos pedagógicos acordes con las necesidades de la población, ya que se requiere a unos sujetos que contribuyan a la implementación del plan de desarrollo propuesto para mitigar la pobreza y el subdesarrollo¹¹.

¹¹ Beltran J, Cañon, W, Rengifo, L. Vargas, M. (2000): “...Se pretende un currículo centrado en el alumno en que las áreas de conocimiento deben ser desarrolladas a partir de una metodología participativa de todos los actores, recursos y elementos que lo conforman como son: el plan de estudios, el experimentador, el experto, el espacio de construcción experimental, la familia. Por lo tanto el proceso curricular es una acción exploratoria producto del trabajo integrado por actores, recursos y elementos mencionados, lo cual lleva a la elaboración permanente de conceptos de orden científico y espontaneo, dentro de un contexto social, a partir de las características de los

Durante este periodo se crearon cambios significativos a nivel de política pública y con la nueva reforma educativa y reconocimiento a la diversidad, equidad e igualdad, se estableció que hay una corresponsabilidad tanto del Estado y la familia para proteger y garantizar la educación a los sujetos que presentan algún tipo de discapacidad. Se hizo especial énfasis en la capacitación docente para el manejo de esta diversidad y los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Con respecto al periodo anterior no son necesarias las aulas de apoyo ni remediales, sino que el niño o niña recibe la atención según sus necesidades dentro del aula regular y con las adecuaciones curriculares particulares en cada caso. Esto responde a las necesidades económicas del momento, es decir, que se les debe garantizar la participación en todas las esferas sociales, por ello se hace referencia a procesos de orientación vocacional, proyecto de vida y la potenciación y desarrollo de unas competencias laborales para favorecer su calidad de vida y el fortalecimiento del desarrollo humano, económico y sostenible¹². Lo que hace evidente en este momento es que toman mayor fuerza los campos económicos y laborales.

Nos encontramos frente a una nueva forma de ser del poder de autoaprendizaje y evaluación, para Martínez (2013) el “Estado, nación y escuela pública convergen en una triada de poder insospechada, incluso incalculada, profundamente ligada al desarrollo de un nuevo tipo de sociedad que puede ser nombrada como sociedad capitalista” (p. 9). En la cual la educación se estructura en cuatro aprendizajes básicos que se exponen como los pilares del conocimiento en el siglo XXI. Entre aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Según Simons y Masschelein (2013)

sujetos. Así el producto final que se esperaba obtener es el de un niño capaz de cumplir con las expectativas sociales a través del desarrollo de habilidades y competencias que el medio le exige a las cuales pueda responder de acuerdo a sus capacidades” (p. 58-59).

¹² Convención de las Personas con Discapacidad 2006 “Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza” (p. 2).

La sociedad del conocimiento el propio aprendizaje es ahora considerado como potencia productora de valor agregado. En este sentido, el aprendizaje –como la habilidad para renovar nuestra base de conocimientos o capital humano– es considerado como una condición para el desarrollo económico y la productividad (p. 95).

Según lo anterior, lo que se necesita es un sistema educativo integrado o infraestructura que ofrezca oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y prepare a “la humanidad para adaptarse al cambio, característica predominante de nuestro tiempo” Faure (como es citado en Simons y Masschelein, 2013).

En 2003 a través del Plan Sectorial de Educación, bajo el lema Revolución Educativa¹³, “la educación es considerada como una estrategia prioritaria y esencial para el desarrollo social y económico, y es un derecho universal, un deber de Estado y de la Sociedad” (p. 7). Otras acciones que reglamentan y fortalecen las reformas educativas para poblaciones en condición de discapacidad son: la resolución N° 2565 de 2003 donde se establecen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con Necesidades Educativas Especiales, y la adopción de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad por la Asamblea General de las Naciones Unidas que hacen posible que las personas con discapacidad puedan participar de manera efectiva en una sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión.

Conclusiones

Con el presente estudio se buscó realizar una aproximación a la configuración de la Educación Inclusiva como una práctica instituida en nuestra sociedad, encontrándose que dicha práctica es el resultado del cruce de diferentes acciones, relaciones socio-históricas y saberes. La Educación Inclusiva proviene de diferentes campos, los cuales han tenido diversas formas de concebirse en un determinado momento, el clínico – medico, la perspectiva de

¹³ El objetivo del Plan Decenal De educación era dar respuestas a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social, y económico, y mejorar la calidad de vida de la población (p. 2).

derechos y el laboral - económico; estas variaciones influyen directamente en la forma de comprender la “educación del diferente” mutando los modos de ser de la práctica discursiva, nuevas formas de nominación de los sujetos, emergencia de sujetos, saberes e incluso instituciones.

Después de los resultados obtenidos y los análisis del archivo bajo la aproximación a un ejercicio arque-genealógico, que no pretende aseverar que los enunciados son verdades absolutas del acontecimiento, sino una propuesta de como llegó a ser lo que es hoy la Educación Inclusiva en Colombia, se identificaron los siguientes enunciados para la EI: I. La Educación Inclusiva y su perspectiva desde el escenario médico, II. La Educación Inclusiva desde el enfoque de derechos y la igualdad de oportunidades y III. La Inclusión Educativa como el fortalecimiento del desarrollo humano económico y sostenible. Estos enunciados sobresalen a lo largo de los años comprendidos desde 1975-2015. Reflejando las formas de ser y de actuar del poder en cada uno de estos periodos y como era considerada la educación del sujeto “diferente”.

En el primer enunciado la EI y su perspectiva desde el escenario médico, se relacionó indispensablemente con diagnósticos clínicos y psicológicos, ya que ellos señalaban los niveles cognitivos de las personas, también se diagnosticaban las alteraciones y/o dificultades físicas, mentales o sensoriales; los sujetos que presentaban dichas dificultades eran llamados subnormales y los sujetos que presentaban rasgos con habilidades superiores fueron nombrados sobresalientes. En este momento se hacía referencia a modos de poder de tipo disciplinar partiendo de la homogenización de los individuos, y aquellos que no cumplían con las características de “normalidad” debían acudir a centros especializados para cubrir sus necesidades, las cuales eran principalmente médicas. Este escenario clínico permitió trascender esa mirada hacía el campo educativo, por lo que se crearon centros especializados como el “Gimnasio para niños especiales” con el fin de mejorar el tratamiento físico, educativo y social para esta población. Bajo esta perspectiva, en el año de 1975 y con la influencia del programa de Acción Mundial para las personas impedidas, los planes de desarrollo social y económico debían necesariamente tener en cuenta a esta población con dificultades, ya que era primordial rehabilitar desde los diferentes escenarios, sin embargo,

dicha prevención y rehabilitación estaba guiada principalmente a reducir los gastos que generaban los espacios especializados para la atención a estos sujetos, por lo cual aparecieron otras miradas para eliminar esas brechas sociales, económicas y educativas, donde propusieron que cada ministerio o entidad de cada país asumiera la responsabilidad en asuntos sociales, económicos, políticos y educativos de las personas en condición de discapacidad y estableciera la legislación adecuada para garantizar la eliminación de dichas barreras por medio de mecanismos, organizaciones o movimientos que buscaran la participación, rehabilitación y formación en función de la igualdad de oportunidades para dicha población.

En el segundo enunciado se identificó la EI asociada a un enfoque de derechos y de igualdad de oportunidades, donde las personas que presentaban dificultades y que anteriormente se nombraban como subnormales o impedidos se denominaron *limitadas*, desde esta perspectiva se comenzó a romper las barreras económicas, sociales y educativas que se habían impuesto anteriormente; a partir de esto, las personas limitadas necesariamente no debían estar en centros especializados, sino por el contrario en escenarios de educación regular; desde allí se traza un vínculo importante, que antes no se había denotado, entre los campos educativo y médico, como si cada uno de estos escenarios no pudiesen tener una relación bidireccional, sin embargo, a partir del enfoque de derechos estos campos en relación comienzan a funcionar, ya que los médicos, fonoaudiólogos, psicólogos y terapeutas ocupacionales ingresan a la escuela, lo que introduce cambios y adecuaciones en los currículos. Desde esta perspectiva encontraríamos formas de poder de tipo poblacional, en la cual todos los sujetos deberían estar en el mismo espacio aprendiendo lo mismo sin considerar su condición, física, mental o sensorial, y con la implementación de aulas de apoyo y/o remediales. Situación que promueve la integración y participación de los sujetos a la vida escolar; a su vez se pretendió erradicar lo que se veía como segregación y discriminación de las personas con discapacidad. Ahora el contexto social era el que debía realizar adecuaciones para lograr el desarrollo de las personas que presentaban esta condición en los diferentes escenarios, encontrándose acciones dirigidas hacia el adaptar el entorno y realizar procesos de integración en la diferentes esferas sociales.

El tercer enunciado se relaciona con la reaparición de la neurociencia, las demandas económicas y el fortalecimiento del desarrollo humano económico y sostenible y emerge una nueva categoría de sujetos denominados como poseedores de “dificultades de aprendizaje”, esta condición se presume como transitoria y no permanente como las anteriores; razón por la cual continúan relacionados los escenarios académicos y médicos con el fin de flexibilizar el currículo y tener un mejor apoyo especializado, considerando las necesidades individuales de dichos sujetos, para garantizar la participación de los mismos en todos los escenarios de su vida. Consecuente con ello el Ministerio de Educación Nacional estableció en los años 2002-2006 en el Plan Sectorial de Educación con “La Revolución Educativa”, con el propósito de “diseñar y poner en marcha un sistema permanente de mejoramiento de la calidad educativa, basado en la articulación de los componentes del ciclo de calidad” (p. 2). Y buscó desarrollar las habilidades y la participación plena de las personas con discapacidad y/o con dificultades de aprendizaje en donde según los datos del censo de 2005 reportaron que se logró en cierta medida mejorar el acceso al sistema educativo, así como también la transformación de los Proyectos Educativos Institucionales PEI en cada colegio y las adecuaciones curriculares pertinentes según la necesidad de cada estudiante a partir de un enfoque de derechos que brindará la igualdad de oportunidades.

Esta otra mirada permite tomar distancia de las pretensiones de verdad de la Educación Inclusiva, no con fines de develar algo oculto, sino para comprender esa naturalidad con la que se viene promoviendo dicho modelo educativo en la actualidad y que evidentemente responde a nuevas formas de ser del poder, en este caso nos encontraríamos frente a las formas de gobierno de autoaprendizaje, por lo cual se hace necesario garantizar en los todos los individuos la potencialización de habilidades que le permitan participar en los diferentes escenarios sociales (educativo, económico, político, etc.). Desde esta perspectiva es claro que en la medida que se logre el desarrollo de las habilidades para aprender en todos los individuos, sin que influya su condición: física, mental, sensorial, cultural, lingüística, de orientación sexual, etc., se daría respuestas a las nuevas demandas sociales y económicas para formar seres productivos y que estén en constantes transformación y adaptación al cambio, factor característico en los tiempos actuales.

Con lo anterior no se quiere decir que se le reste valor a los movimientos sociales y de resistencia frente al derecho a la igualdad y a la inclusión, sino por el contrario, se quiere aportar otra perspectiva frente a las condiciones que hicieron posible la organización de dichos movimientos, debido a que en un momento estas condiciones eran vistas como naturales, luego pasaron a ser consideradas como desiguales y finalmente surgieron dentro de un proceso de inclusión para erradicar esa desigualdad y exclusión.

Cabe aclarar que siendo este ejercicio una aproximación al uso de las herramientas propuestas por Foucault, los resultados expuestos no son definitivos dada la rigurosidad que implica realizar un estudio estrictamente arqueo-genealógico. Razón por la cual para alcanzar resultados más contundentes es necesario abarcar periodos de tiempo más extensos y un archivo más amplio que implique un proceso de codificación más profundo y exhaustivo. Es decir, que para identificar los procesos históricos que hicieron posible la configuración de la Educación Inclusiva en Colombia es necesario rastrear fuentes documentales en las diferentes ciudades del país, para tener una visión más amplia de dicho acontecimiento datando periodos de tiempo hasta los inicios de la educación en el país.

Por otro lado los antecedentes que se mencionan en el presente artículo, son solo una muestra de lo que se ha escrito, pero no dan cuenta en su totalidad de toda la construcción investigativa realizadas sobre Educación Inclusiva y de la gran variedad de enfoques y metodologías con sus resultados. Por lo cual queda abierta la posibilidad a continuar investigando este tema desde diferentes cortes de tiempo y amplitud del archivo, así como también el abordaje de a la configuración de diferentes practicas asociadas a la Educación Inclusiva, como los son: currículo flexible, dificultades de aprendizaje, etnoeducación, entre otros.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (3 de diciembre de 1982). Programa de Acción Mundial para los Impedidos.
- Álvarez, A. (S.f) Del Campo Intelectual De La Educación Al Campo Conceptual De La Pedagogía: Vigencia De Un Debate.
- Álvarez, A. (S.f) Enfoque Arqueológico – Genealógico. Orientaciones Metodológicas Para La Lectura De Fuentes Primarias. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (9 de diciembre de 1975). Declaración de los Derechos de los Impedidos.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31p.
- Beltran, J. Cañon, W. Rengifo, L. Vargas, M. (2000). Currículo innovador para niños considerados académicamente limítrofes. Universidad Católica de Colombia. Facultad de psicología. *Acta colombiana de psicología*, (3), 53- 62p.
- Booth. T, Ainscow, M. (2000). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. [Índice para la inclusión. El desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas]. London, CSIE.
- Cuervo, D. y Rojas, A. (2002): *Adecuación Curricular del Centro de Desarrollo Temprano a las Necesidades Educativas de los Niños con Síndrome de Down*. (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, España. Editorial Paidós
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Textos Universitarios Universidad del Valle. Cali. 263p.
- Gómez de Murcia, María. (1997): *Apuntes para una historia de la Educación Especial en Colombia* (tesis de maestría), Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Echeverry, J. y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Revista Educación y ciudad, Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*, (4), 12-23p.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del Saber*. México. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España. Editorial Gedisa

- Martínez, A. (Sf). *Lecciones Para Diferenciar: Conceptos, historias y debates*. Cátedra Doctoral: Educación y Pedagogía
- Martínez, A (21-24 agosto 2013). *Gobernados y/o Escolarizados*. Conferencia en la 35ª ISCHE. Education and power. Riga (Latvia)
- Ministerio de Educación Nacional. (1976) Decreto 088. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992) Decreto 2127. Por el cual se reestructura el Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996) Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003) Resolución 2565. Por el cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con Necesidades Educativas Especiales.
- Ministerio de Salud. (4 de octubre de 1985) Resolución 14861 normas para la protección, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). Decreto 2177 sobre readaptación profesional y el empleo de personas invalidas.
- Ortiz, J (1998). Posibilidades y Complejidades de la Integración del Excepcional. *En: Colombia. Pedagogía y Saberes ISSN: 0121-2494* ed: Universidad Pedagógica Nacional De Colombia. v.9 fasc.
- Parra, C. (2011): Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, (1), 139 -150p.
- Posada, D. (2014). *La educación inclusiva como derecho. Recuento acerca de cómo ha sido la experiencia del Instituto Tecnológico Metropolitano ITM acerca de la implementación del Programa de Inclusión al servicio de la comunidad académica con discapacidad motora y auditiva* (tesis de especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD, Medellín, Colombia.
- República de Colombia (1987). Ley 12, por el cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones.
- República de Colombia (1989). Decreto 2737, por el cual se expide el Código del Menor.

Simons, M. y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, 38, 93-103p.