

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO LOCAL Y
COOPERACIÓN INTERNACIONAL**



**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU APOORTE AL
DESARROLLO HUMANO LOCAL: UNA PERSPECTIVA
DESDE EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN**

KIRA IXEL CHOY GÓMEZ

GUATEMALA, OCTUBRE 2020

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

AUTORIDADES DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Rector: MSc. Murphy Olympo Paiz Recinos
Secretario: Inga. Marcia Ivónne Veliz Vargas

AUTORIDADES DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Directora: Licda. Alma Lilian Rodríguez Tello
Secretaria: Licda. Mirna Lissette Valle Peralta

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

Directora: MSc. Celita Mahely Chacón de Prera

CONSEJO DIRECTIVO

REPRESENTANTE DOCENTE

MSc. Celita Mahely Chacón de Prera

REPRESENTANTE DE LOS PROFESIONALES

Licda. María de los Ángeles Quintanilla Quiñonez

REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

Armida Arely García Hernández
Julio César Xicay Puac

TRIBUNAL EXAMINADOR

**Directora del Departamento
Estudios de Postgrado** MSc. Celita Mahely Chacón de Prera

Profesional Invitado Dr. Julio César Díaz Argueta

Asesor Dr. Mario Alfonso Bravo Soto

“Los autores serán los responsables de las
opiniones y criterios expresados en sus obras”

Artículo 11 del Reglamento del Consejo Editorial de
La Universidad de San Carlos de Guatemala.



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

DEPGTS/OI-004-2021

Guatemala, 10 de febrero de 2021

Licenciada
Alma Lilian Rodríguez Tello
Directora
Escuela de Trabajo Social –USAC–
Presente

Estimada Licda. Rodríguez:

Atentamente reciba un cordial saludo del Departamento de Estudios de Postgrado de la Escuela de Trabajo Social.

La Directora del Departamento de Estudios de Postgrado de la Escuela de Trabajo Social, hace de su conocimiento que la Licenciada Kira Ixel Choy Gómez, estudiante de la Maestría en Desarrollo Humano Local y Cooperación Internacional, se sometió al examen privado el día 26 de octubre del 2020, según Acta No. 08-2020-ETS-MDHLICI. En el cual defendió ante una terna examinadora, la tesis titulada **“LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU APOORTE AL DESARROLLO HUMANO LOCAL: UNA PERSPECTIVA DESDE EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE LA INCLUSIÓN”**. Por lo que se solicita el aval correspondiente para la orden de impresión de la tesis en mención.

Sin otro particular, me suscribo.

“Id y Enseñad a Todos”

MSc. Celita Mahely Chacón de Prera

Coordinadora del Departamento de Estudios de Postgrado
Escuela de Trabajo Social

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

CMCP
c.c. Archivo.

No. 002-2021

Autorización de Impresión de Tesis

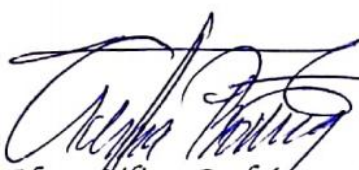
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO LOCAL Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA. ESCUELA DE TRABAJO
SOCIAL. DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO.....

En base al dictamen DEPGTS/0I-004-2021, de fecha 10 de febrero de 2021, extendido por la Coordinadora del Departamento de Estudios de Postgrado, MSc. Celita Mahely Chacón de Prera; y oficio sin número de referencia, de fecha 23 de febrero de 2021, extendido por el Doctor Mario Alfonso Bravo, en calidad de Asesor, esta Dirección **AUTORIZA** la impresión del trabajo de Tesis titulado: "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU APOORTE AL DESARROLLO HUMANO LOCAL: UNA PERSPECTIVA DESDE EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE LA INCLUSIÓN", trabajo elaborado y presentado por la **Licenciada Kira Ixel Choy Gómez**, previo a conferírsele la acreditación de Maestra en Desarrollo Humano Local y Cooperación Internacional, en el grado académico de Maestría en Ciencias.

Dado en la ciudad de Guatemala, a los ocho días del mes de marzo del año dos mil veintiuno.

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Licda. Alma Lillian Rodríguez Tello
DIRECTORA
Escuela de Trabajo Social



c.c. Archivo
ALRT/dec.

Guatemala, 5 de noviembre de 2020

M. Sc. Celita Chacón de Prera
Directora Departamento de Estudios de Postgrado
Escuela de Trabajo Social
Universidad de San Carlos de Guatemala
Presente

Estimada Maestra:

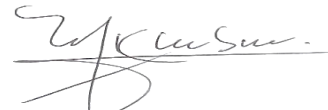
Con un saludo respetuoso me dirijo a Ud., para manifestarle con mucha satisfacción que he concluido la revisión de la versión del Informe de Tesis de la Maestranda Kira Ixel Choy Gómez: **"La educación inclusiva y su aporte al desarrollo humano local: una perspectiva desde el análisis de la política de inclusión"** a la cual se le han incorporado las observaciones resultantes del Examen de Defensa de Tesis, realizado el pasado lunes 26 de octubre de 2020.

Al respecto debo señalar que se modificaron las partes del documento anterior, sobre las cuales emitió observaciones el Dr. Julio César Díaz Argueta. En este sentido, desde lo teórico y lo metodológico, se deja en claro la relación entre los marcos de interpretación descritos y utilizados en el trabajo, con los resultados obtenidos de su aplicación.

Por lo anterior, en mi calidad de Asesor, por este medio consigno MI APROBACIÓN PLENA AL INFORME FINAL DE TESIS "La educación inclusiva y su aporte al desarrollo humano local: una perspectiva desde el análisis de la política de inclusión", de la Maestranda Kira Ixel Choy Gómez, para los efectos correspondientes de graduación, y otros que usted considere pertinentes.

Sin otro particular y deseándole salud y éxitos en su meritoria gestión académica, quedo de usted,

Respetuosamente



Dr. Mario Alfonso Bravo
Asesor

c.c. Maestranda Kira Ixel Choy
Archivo personal

Dedicatoria

Dedico éste proyecto:

A Dios, por concederme la vida, darme sabiduría e inteligencia para alcanzar una meta más en mi existencia.

A mi familia, por ser el apoyo incondicional en todo momento.

A todas aquellas personas que fueron motivación y apoyo para alcanzar éste sueño, el logro también es de ustedes.

Agradecimientos

Este agradecimiento va dirigido a todas aquellas personas que han sido una luz en mi camino, por los ejemplos, por el esfuerzo, por las enseñanzas, por las palabras y sobre todo por permitirme haberles conocido.

Agradezco especialmente al Doctor Mario Alfonso Bravo por la dirección de ésta tesis, por sus enseñanzas, sugerencias, por el apoyo académico, por su dedicación profesional y ante todo por tomarse la tarea de revisar y corregir tan extenso trabajo.

También quiero expresar mi agradecimiento a la Tricentenaria Universidad de San Carlos de Guatemala, en especial a la Escuela de Trabajo Social por haberme permitido la oportunidad de cursar mis estudios de maestría y formarme profesionalmente.

Gracias a las escuelas públicas, así mismo a las entidades públicas y autónomas, por darme la oportunidad de realizar investigaciones en esos espacios, pero específicamente un agradecimiento especial a la niñez de Chimaltenango de quienes guardo innumerables recuerdos.

A todas aquellas personas que, de alguna u otra manera prestaron su colaboración y tiempo para llevar a cabo ésta investigación, aquellos que formaron parte de mi vida en este extenso proceso, gracias por el apoyo incondicional.

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”.

(Violeta Parra)

Índice de contenidos

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Índice de tablas	viii
Índice de acrónimos en orden de aparición	ix
Introducción	x
CAPÍTULO I	1
CONTEXTUALIZACIÓN, DEBATES Y ASPECTOS TEÓRICO- CONCEPTUALES ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL DESARROLLO HUMANO.	1
1.1 Introducción al capítulo	2
1.2 Contexto	3
1.3 La problemática de la exclusión y la discriminación en el ámbito educativo: interrogantes y retos	4
1.4 Antecedentes y debates en torno a la educación inclusiva	15
1.5 Antecedentes y debates en torno al desarrollo humano	26
CAPÍTULO II	37
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y ESTRATEGIA APLICADA.	37
2.1 Introducción al capítulo	38
2.2 Relación entre teoría y marcos de interpretación en el abordaje de la investigación	39
2.2.1 La investigación social cualitativa y la importancia de diversos marcos de interpretación.	39
2.2.2 Positivismo.	41
2.2.3 Interpretativismo.	45
2.2.4 Marcos de interpretación de la investigación social.	47
2.2.4.1 Fenomenología.	48
2.2.4.2 Etnometodología.	50
2.2.4.3 Interaccionismo simbólico.	52
2.2.5 Otros marcos de interpretación de importancia para la investigación.	56
2.2.5.1 Descolonización epistemológica y del conocimiento.	56
2.2.5.2 Parcialidad consciente	61
2.3 Estrategia aplicada en la investigación	64
2.3.1 Método cualitativo: principales características, alcances y ventajas.	64

2.3.2 Características.	65
2.3.3 Alcances.	68
2.3.4 Ventajas.	70
2.3.5 Técnicas.	72
2.3.5.1 Investigación documental.	72
2.3.5.2 Observación participante.	74
2.3.5.3 Entrevistas semi-estructuradas.	75
CAPÍTULO III	78
POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: SU EVOLUCIÓN A MODELO DE DESARROLLO BASADO EN CONTEXTOS SOCIOCULTURALES.	78
3.1 Introducción al capítulo	79
3.2 Técnica de investigación documental	80
3.3 Recorrido histórico de la educación inclusiva en Guatemala	82
3.4 Evolución de la educación inclusiva en Guatemala	87
3.4.1 De la segregación a la educación especial.	87
3.4.2 De la educación especial a la educación integrada.	91
3.4.3 Principio de integración, normalización y sectorización.	94
3.4.4 De la educación integradora a la educación inclusiva.	97
3.4.5 De la educación inclusiva a la diversidad.	100
3.5 Evolución internacional del concepto de educación inclusiva	102
3.5.1 Declaración de Salamanca	103
3.5.2 Movimiento Educación para Todos	104
3.5.3 Reunión de Ammán	105
3.5.4 Foro mundial sobre la educación en Dakar	106
3.5.5 Conferencia mundial sobre educación superior de París	107
3.6 Política de educación inclusiva en Guatemala	108
3.6.1 Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa.	110
3.6.2 Formación, capacitación y perfeccionamiento docente.	111
3.6.3 Participación comunitaria y gestión.	112
3.6.4 Sensibilización.	113
3.6.5 Alianzas estratégicas.	114

3.7 Política de educación inclusiva en Guatemala y el modelo sociocultural	115
3.8 La educación inclusiva como modelo de desarrollo basado en contextos socioculturales	119
CAPÍTULO IV	123
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y HALLAZGOS	123
4.1 Introducción	124
4.2 Naturaleza y localización de los escenarios y de los informantes de la investigación	125
4.2.1 Naturaleza de la investigación.	125
4.2.2 Descripción del contexto de la investigación.	125
4.2.3 Localización de los escenarios.	127
4.2.4 Localización de los informantes de la investigación.	127
4.2.5 Identificación y selección de los participantes.	128
4.3 Análisis cualitativo de la información obtenida en la investigación	128
4.4. Estrategia de análisis y presentación de datos de la observación participante	129
4.4.1 Principales categorías obtenidas mediante la observación participante.	132
4.4.1.1 Exclusión.	132
4.4.1.2 Sistema educativo.	133
4.4.1.3 Políticas educativas.	134
4.4.1.4 Cultura y desarrollo.	135
4.4.1.5 Desarrollo humano.	137
4.4.1.6 Educación inclusiva.	138
4.4.1.7 Modelos educativos.	139
4.4.1.8 Paradigmas del desarrollo.	140
4.4.1.9 Teorías del desarrollo.	141
4.5 Presentación de resultados: entrevista semi estructurada.	144
4.5.1 Respuesta a las interrogantes de la entrevista semi estructurada.	145
4.5.1.1 ¿Comparte la idea de implementar en las escuelas la educación inclusiva como modelo educativo?	146
4.5.1.2 ¿Qué tipo de necesidades educativas especiales son más frecuentes en los establecimientos públicos del nivel primario de la cabecera departamental?	149
4.5.1.3 ¿Puede mencionar algunas de las acciones llevadas a cabo en los procesos de inclusión educativa?	152

4.5.1.4 ¿Considera que la inclusión es un modelo que se puede aplicar para Guatemala al ser un país multicultural?	157
4.5.1.5 ¿Considera que con realizar actividades inclusivas en los establecimientos se reducen las brechas de exclusión en todos sus niveles?	159
4.5.1.6 ¿Considera que es necesaria la implementación de un plan de desarrollo local para emprender la inclusión?	161
4.5.1.7 ¿Cree que es necesario implementar la inclusión como propuesta social nacional y no solo desde los contextos de educación especial?	164
4.5.1.8 ¿Considera que es adaptable la política de inclusión hacia las escuelas regulares?	166
4.5.2 Codificación y categorización.	169
4.6 Resultado de la aplicación de las líneas estratégicas de la política de educación inclusiva a la realidad del contexto local de Chimaltenango.	174
4.6.1 Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa.	174
4.6.2 Formación, capacitación y perfeccionamiento docente.	176
4.6.3 Participación comunitaria y gestión.	178
4.6.4 Sensibilización.	180
4.6.5 Alianzas estratégicas.	181
4.7 Aplicación de los marcos de interpretación en la investigación	182
4.7.1 Fenomenología	183
4.7.2 Etnometodología	183
4.7.3 Interaccionismo simbólico	184
4.7.4 Descolonización epistemológica y del conocimiento	184
4.7.5 Parcialidad consciente	185
CAPÍTULO V	186
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROPUESTA METODOLÓGICA	186
5.1 Introducción	187
5.2 Conclusiones por objetivos de investigación	188
5.2.1 Conclusiones del objetivo uno.	188
5.2.2 Conclusiones del objetivo dos	190
5.2.3 Conclusiones del objetivo tres	193
5.2.4 Conclusiones del objetivo cuatro	194

5.2.5 Conclusiones del objetivo cinco	196
5.3 Recomendaciones generales	197
5.4 Guía de estrategias de inclusión en el ámbito educativo	199
5.4.1 Introducción.	200
5.4.2 Escenarios para su aplicación.	201
5.4.3 Contexto y objetivos de la guía.	201
5.4.4 Estrategia de aplicación	202
5.5.5 Conclusiones de la guía.	208
5.5.6 Recomendaciones de la guía.	209
5.5.7 Bibliografía del contenido de la guía	209
Referencias	210
Bibliográficas	210
Hemerográficas	213
E Grafías	218
Inéditas	219
ANEXOS	221
Anexo 1	222
Anexo 2	224

Índice de tablas

Tabla 1 Teorías del desarrollo.....	28
Tabla 2 Característica de los paradigmas de investigación	42
Tabla 3 Matriz de categorías y subcategorías de la investigación documental	81
Tabla 4 Esquema de la matriz de observación participante	131
Tabla 5 Categorías y codificación surgidas de la observación participante	131
Tabla 6 Categorías iniciales	169
Tabla 7 Categorías surgidas de las entrevistas semi estructuradas de la investigación	170
Tabla 8 Resumen del contenido temático de la guía de estrategias de inclusión en el ámbito educativo	204

Índice de acrónimos en orden de aparición

Abreviatura	Significado
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
MINEDUC	Ministerio de Educación
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
OMS	Organización Mundial de la Salud
BMZ	Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo
GIZ	<i>Dutsche Gesellschaft Für International Zusammenarbeit</i>
INDEX	Índice para la inclusión
CONADI	Consejo Nacional de Atención para las Personas con Discapacidad
ASCATED	Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad
PRIEM	Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
SEGEPLAN	Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia
OPS	Organización Panamericana de la Salud
CTAS.	Coordinadores Técnicos Administrativos
NEE	Necesidades educativas especiales
EPT	Educación para todos
FUNDAL	Fundación Alex-Atención de Sordoceguera
DIGEESP	Dirección General de Educación Especial
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
RBC	Estrategia de Rehabilitación Basada en la Comunidad

Introducción

La educación debe orientar sus fines no solo a promover mejoras en el aprendizaje sino a impulsar una visión más humanista que encauce en los estudiantes la interacción con la sociedad y la búsqueda de su propio desarrollo desde el contexto local.

La presente tesis de investigación, representa la finalización de un proceso de trabajo que estudia una problemática surgida de la realidad educativa como lucha de conquista por el derecho a la educación, profundizando las acciones en el tema de la educación inclusiva y el análisis de una política que se hace efectiva en el país con el propósito de lograr el desarrollo humano como bienestar para las personas desde todas sus condicionantes de vida.

El estudio desde el plano epistemológico se enmarca en el paradigma interpretativista, abordando teóricamente la integración de marcos de interpretación de la investigación cualitativa como la fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, descolonización epistemológica del conocimiento y la parcialidad consciente. En cuanto a las herramientas de recolección de información se procedió por la investigación documental para construir un marco histórico de los procesos encaminados en el país, la observación participante y las entrevistas semi estructuradas, ambas dirigidas a actores de la comunidad educativa cercanos a los procesos de interés de la investigación, una vez recogidos los datos se procedió a realizar un análisis de contenido que permitió la construcción de unidades temáticas para dar respuesta a los objetivos planteados, así mismo algunos elementos de aplicación de los marcos de interpretación y finalmente describir las conclusiones y recomendaciones.

La última etapa del presente trabajo está encaminada hacia una propuesta preliminar que consiste en la finalización de la propuesta metodológica de estrategias de inclusión en el ámbito educativo, de la cual una mesa técnica integrada por docentes a nivel nacional y la DIGEESP,

hace efectiva para que se implementen a nivel nacional acciones en escuelas inclusivas y posteriormente escuelas regulares.

La tesis se estructura en cinco capítulos alineados a los objetivos del estudio, los cuales se sintetizan a continuación:

El primer capítulo denominado contextualización, debates y aspectos teóricos conceptuales a cerca de la educación inclusiva y el desarrollo humano, despliega el contenido de la problemática y sus antecedentes, contextualizando la investigación a la realidad que se estudia.

En el segundo capítulo, se integran las consideraciones metodológicas y la estrategia aplicada en el plano investigativo, ahondando a profundidad en la epistemología interpretativista y los marcos de investigación social, se desarrollan las técnicas e instrumentos de recolección de información para extraer la conceptualización e interpretación del fenómeno investigado desde la perspectiva de los participantes.

El tercer capítulo es el resultado de la técnica de investigación documental, en el que se desarrolla la construcción del marco histórico de los procesos implementados a nivel nacional y el impacto a nivel local.

El capítulo cuatro hace referencia al análisis de resultados y hallazgos del trabajo realizado en los contextos de investigación, obtenidos a través la observación participante y entrevista semi estructurada a cada uno de los actores de la comunidad educativa, en concordancia con los marcos de interpretación y construcción de categorías teóricas finales.

El último capítulo describe las conclusiones, recomendaciones y la propuesta metodológica preliminar respecto de los contenidos tratados en la investigación, abriendo el espacio para discusiones y reflexiones críticas, que encaminen nuevas propuestas.

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”. (Paulo Freire)

CAPÍTULO I

**CONTEXTUALIZACIÓN, DEBATES Y ASPECTOS TEÓRICO-
CONCEPTUALES ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y
EL DESARROLLO HUMANO.**

1.1 Introducción al capítulo

En este apartado introductorio se hace referencia al contexto de la investigación que permite clarificar las circunstancias y condiciones con respecto al abordaje de la educación inclusiva y el aporte que la misma brinda a favor del desarrollo humano local, en espacios escolares del nivel primario, mediante acciones implementadas desde el marco normativo y legal tanto a nivel nacional como internacional. Describe también la problematización de la exclusión y la discriminación en el ámbito educativo, antecedentes y debates en torno a la educación inclusiva y el desarrollo humano concebido como bienestar para las personas. Del mismo modo, se abordan los aspectos teóricos conceptuales que dirigieron la indagación para que la fiabilidad de la misma se proyecte mediante los enfoques epistemológicos sociales en que se forja la exploración, haciendo que la veracidad de la información brindada, permitan al lector un análisis completo de su contenido.

Desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto para una sociedad que no ha logrado romper con las barreras de discriminación y exclusión que durante años ha marcado la historia del país, más allá de un planteamiento educativo, es fundamental repensar el discurso en torno a su fundamentación para posteriormente replantear el camino a seguir. Reafirmando ante cualquier circunstancia que la escuela en ningún sentido debe limitar la participación, los derechos y el respeto a la diversidad.

Es por ello que la educación inclusiva posee sentido tanto educativo como social porque da la posibilidad de ampliar las bases teóricas vinculadas en el tema, constituyendo elementos que conllevan a reformular la política y la educación, que es concebida como la construcción de un proyecto amplio porque “promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad” (González, 2016, p. 57).

1.2 Contexto

La educación como elemento esencial del desarrollo debe visualizarse desde todas sus perspectivas, siendo el individuo un ser activo se debe analizar su condición adaptando además el aprendizaje al entorno que le rodea, buscando así mismo la interacción a través de sistemas de apoyo que le permitan el acceso y la apertura al conocimiento propio.

La educación inclusiva nace como una nueva perspectiva de enseñanza- aprendizaje dirigida a toda la población educativa, la cual plantea como objetivo fundamental brindar las condiciones necesarias para todos y todas sin discriminación alguna, permitiendo el derecho de acceso a espacios de formación pedagógica en todos los niveles y servicios a escala nacional.

El desarrollo humano comprende la creación de un medio en que las personas puedan elevar al máximo sus potencialidades, a efectos de gozar una vida adecuada y saludable equivalente a sus necesidades e intereses desde los espacios en los cuales se desenvuelven.

La investigación busca reflexionar sobre las implicaciones que éste modelo educativo plantea, visualizando la realidad escolar y las condiciones de cada educando; así mismo pretende analizar si la comunidad educativa cuenta con los ajustes razonables para brindar éste tipo de educación a la población, a través de acciones pertinentes para encaminarse a un verdadero desarrollo.

Al respecto, la presente tesis de maestría tuvo como objetivo indagar si el concepto de educación inclusiva se materializa a través de la política y el marco legal para la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad a fin de reducir las brechas de exclusión en el ámbito educativo. Lo anterior, con el propósito de apostar a un modelo local que permita superar las barreras sociales y mejorar los procesos de aprendizaje, adecuando programas, herramientas, procedimientos y sistemas de apoyo para la comunidad educativa.

1.3 La problemática de la exclusión y la discriminación en el ámbito educativo: interrogantes y retos

Referirse a la exclusión y a la discriminación visualizada desde el ambiente educativo hace pensar a muchos, que la terminología basa sus concepciones en ideas puramente relacionadas a colectivos, reconocimiento de clases sociales, relaciones de poder, crisis, pobreza, entre otras; dejando de lado uno de los elementos fundamentales del qué hacer social, la historia. Consideramos, de tal manera, que la escuela debería ser el mejor lugar para fomentar la participación, organización y toma de decisiones, para que a futuro motive a los estudiantes a encontrar causas reales, no solo de las formas de exclusión y discriminación dentro de los entornos locales, sino propuestas a las problemáticas suscitadas en los contextos vivenciales.

En éste propósito, no se puede olvidar que muchos de los factores que originan estas prácticas se reproducen día a día en espacios de enseñanza-aprendizaje, a partir de donde docentes pasan desapercibidas éstas acciones y son normalizadas al verse como algo cotidiano y natural.

La *Constitución Política de la República de Guatemala* en su primer artículo señala: “Artículo 1.- Protección a la Persona. El Estado de Guatemala se organiza para proteger a la persona y a la familia; su fin supremo es la realización del bien común” (Const., 1985, art. 1). Lo expresado apunta a que los habitantes de Guatemala tienen derechos universales en justicia e igualdad, mismos que no se obtienen mientras exista una brecha abierta para aquellos pocos que gozan de beneficios materiales en exceso y los que no poseen oportunidades de superación y crecimiento.

El *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación* (CONAPRED, 2013, párr. 1) define la discriminación como “una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a una determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que

en algún momento la hemos causado o recibido” (Citado en González, 2014, p. 4). Un hecho social que vulnera al ser humano de distintas maneras, produciendo un daño que no solo restringe sus propios derechos dentro del espacio desde donde se desenvuelve sino que también limita su participación.

Comparativamente con Zepeta (2005) quién la define como:

La discriminación es una conducta, culturalmente fundada, sistemáticamente y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales. (p. 23)

Interesante comparación y razonables argumentos que permiten considerar el hecho de que sea una conducta culturalmente fundada proveniente de la invasión, conquista y colonización de los españoles, con el único propósito de aniquilar las prácticas culturales e imponer una nueva idea basada sobre prejuicios que vulneran los derechos del ser humano.

En consecuencia, Castell (2004) citado en Cruz, Díaz, Ibarra, Meneses & Sánchez, (2016) profundiza en el concepto de exclusión, expresando lo siguiente:

Hablar de exclusión conduce a tratar por separado ciertas situaciones límite que sólo adquieren sentido cuando se las inserta en determinados procesos. Los ‘excluidos’ están en la desembocadura de trayectorias y de trayectorias diferentes. Nadie nace excluido se hace [...] he intentado distinguir zonas de la vida social. Hay una zona de integración, se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes, hay una segunda zona de vulnerabilidad, por ejemplo el trabajo precario, relaciones sociales inestables, etc. y hay una tercera zona, la zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados. (p. 215)

Argumentos de suma importancia que son precisos analizar y describir para apreciar las dinámicas que atraviesa el conjunto de la sociedad y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social, porque el término solamente se vincula a la idea de dejar fuera o no permitir la participación en ciertos espacios, ahora se comprende el sentido del término y su contenido desde la concepción del autor.

Es evidente entonces reconocer que la dinámica de la exclusión también ocurre en los espacios educativos, no solamente cuando se limita a los estudiantes vedándoles la oportunidad de gozar de sus derechos, sino más bien cuando no se les permite participar de manera equitativa o tener derecho a formarse dentro de determinado establecimiento.

La exclusión educativa, es un fenómeno que tiende a normalizarse o generalizarse de manera invisible ante los ojos y las actitudes de los sujetos, esto significa que:

Excluir de alguna manera se puede entender como sinónimo de invisibilizar, de tal manera que las voces y las propuestas de algunos sectores sociales no se escuchan o no son tomadas en cuenta en el recuento de acciones o en las decisiones que se toman en un grupo determinado. (Reynoso, 2009, p. 4).

Y para la realidad que nos ocupa siendo la escuela un espacio participativo, se veda el derecho de los y las estudiantes desde el momento en que el o la docente se constituye en el actor que toma decisiones.

La problemática de la exclusión y discriminación ha marcado la vida de numerosas personas en países de Latinoamérica, principalmente en Guatemala, siendo un país multicultural y plurilingüe, muchas instituciones estatales y privadas siguen reproduciendo prácticas que vulneran la vida de los seres humanos como: portar uniforme que no pertenece a su indumentaria, hablar un idioma que no comprenden en su totalidad, recibir tratos ofensivos, realizar trabajos que puedan dañar su integridad física, recibir salarios miserables, entre otras.

Sin embargo, las circunstancias que rodean la vida del ser humano, parecieran ser que están condicionadas o son impuestas por diversas ideologías que lo único que logran es confundir o entretener masas, limitando la participación de los más vulnerables y justo en ese engranaje se debe comprender que la antesala a la discriminación es la exclusión. Ahora bien, las pequeñas acciones que pueden llevarse a cabo en los espacios educativos con el fin de romper con esas barreras deben ser estudiadas a profundidad y encaminadas mediante una propuesta con

proyección social que tenga sentido crítico para no seguir vulnerando la vida de los y las estudiantes a fin de lograr la participación equitativa desde los espacios locales, mismos que son efectivos desde el momento en que la comunidad educativa sea sensible a las necesidades de los demás.

En este sentido, se plantea la educación inclusiva como una transformación educativa porque implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no impone mecanismos de selección y discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, igualdad de oportunidades y a la participación de todos los que deseen acceder a espacios de formación escolar.

Los sistemas educativos enfrentan el reto de promover una educación de calidad, que brinde las condiciones de acuerdo a las necesidades de cada educando desde los contextos reales, promoviendo así la inclusión y el desarrollo humano hacia todos sin consideraciones de favoritismo a ciertos sectores o grupos de la población, integrando metodologías y estrategias que garanticen los procesos de enseñanza aprendizaje.

Cuando se habla de educación inclusiva, entonces, se hace referencia a características y diferencias individuales, limitantes y condicionantes de otros; y es a partir de esas situaciones que se deben definir propuestas para integrar a todos a un proceso educativo que debe ser acorde a sus necesidades con los mismos derechos de participación y oportunidades de acceso, en el país surge como propuesta para hacer valer los derechos de las personas con necesidades educativas especiales consagrados en la Constitución Política de la República y Legislación Nacional frente a convenios internacionales donde los Estados reconocen esa importancia y la ratifican.

Dadas las condiciones que anteceden, es importante también considerar la teoría sociocultural de Vygotsky quién sostiene, “al hablar del desarrollo cultural del niño nos referimos al proceso que corresponde al desarrollo psíquico que se produce a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad” (Perinat, 2007, p. 23). Es decir que todos los procesos que permiten al individuo ser parte de la sociedad tienen su origen en su realidad cultural.

Se entiende que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional. Desde planteamientos de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta. (Antón, 2010, p. 11)

Esto representa una perspectiva social que pone de manifiesto todo proceso de aprendizaje, constituyendo así uno de los componentes fundamentales en el desarrollo del individuo siendo la comunicación a través del lenguaje, tanto oral, escrito, en señas, entre otros. Además, considera que el conocimiento es un proceso de interacción que se da entre el sujeto y el medio en el cual el ser humano se desenvuelve y se va modificando en el tiempo, hasta hacer que el contexto social de los grupos de determinado territorio tenga un interés común para conseguir una mejor calidad de vida que les permita existir en armonía

El aprendizaje a causa de la interacción del ser humano con su ambiente y sus iguales logra reciprocidad entre individuos el cual se ve fortalecido desde el momento en que los mismos construyen su propio progreso en el tiempo, adaptación, interrelación el cual se inicia desde el nacimiento y se desarrolla a lo largo de la vida, porque el ser humano nunca deja de aprender y de crear. (Duarte, 2003, p. 2)

Todo ser humano pasa la mayor parte de tiempo dentro de su comunidad, adquiriendo nuevos conocimientos que compara cuando sale al mundo exterior decidiendo por sí mismo lo que toma o deja para construir su propio desarrollo.

Es importante recalcar también la conceptualización de desarrollo desde el ámbito genético propuesto por Vygotsky, quién señala:

La concepción del desarrollo sería incompleta sin la distinción y articulación de los cuatro ámbitos en que aplicó su método genético: **filogenético** (desarrollo de la especie humana), Vygotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores), **histórico sociocultural** señala que este ámbito es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social, ontogenético que representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y microgenético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos), que persiguen una manera de estudiar in vivo la construcción de un proceso psicológico. (Carrera & Mazzarella, 2001, P. 42)

Conviene subrayar que la educación, como uno de los medios más importantes por el cual el ser humano aprende a socializar y adquirir formas de intercambio, debe vincularse hacia el propio desarrollo de la comunidad, ya que los conocimientos basados en experiencias desde contextos locales plantean nuevos panoramas, contribuyendo así a trazar posibles cambios que no solo resuelvan conflictos, sino que aporten al propio desarrollo de la colectividad.

Y desde esa perspectiva es necesario recalcar el aporte de la teoría sociocultural la cual considera que la transmisión cultural se encuentra ligada al desarrollo porque implica el crecimiento histórico del hombre desde su esencia y la generación de alianzas entre los miembros de la comunidad. (Salas, 2001, p. 64)

La cual se logra desde el momento en que aprende como actor de la comunidad a reconocer la manera en que cada grupo específico se organiza y convive sin buscar crear conflictos, teniendo intereses comunes. Aportes que representan una referencia de gran relevancia para la investigación, porque involucra aspectos que tienen relación directa con el desarrollo del ser humano, el lenguaje y el aprendizaje ya que considera que el conocimiento "... es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico" (Pedraza, 2012, p. 2).

"En cuanto al contexto de derechos humanos, cabe resaltar que el respeto a los derechos humanos es una obligación de la democracia y la democracia una condición de los derechos humanos" (Daza, Luna, & Quiñónez, 2010, p. 5). Es decir que la ciudadanía debe ser partícipe ante la toma de decisiones que se implementa por medio de mecanismos legítimos de respeto y

protección articulados a través del Estado, situación crítica para muchas personas porque las realidades siguen quedando cortas a un discurso que representa la voz de las mayorías.

No hay educación basada en los derechos que no desarrolle la responsabilidad y la corresponsabilidad social. De tal forma que esa disyuntiva derecho versus deberes no existe, el ejercicio y respeto de los derechos intrínsecamente implica asumir responsabilidades para con uno mismo y los demás. (Guillén, 2018, p. 1)

Es cuestión de valores lo que muchas veces motiva a que se desarrollen los derechos humanos haciendo que el individuo a través de la práctica cotidiana encuentre sentido a su vida y se interrelacione con las personas que se encuentran a su alrededor, para crear condiciones que les permitan tener una vida digna. Guillén (2018) reitera que:

Los derechos humanos también implican derechos civiles, culturales, económicos, políticos o sociales, cada uno tiene el mismo nivel de importancia por tal razón no pueden ser jerarquizados, haciendo que el ejercicio de uno implica el ejercicio de los otros, de manera que son interdependientes (p. 2).

Es evidente entonces el reconocimiento al derecho de ser educado desde la realidad, porque la persona encuentra sentido en prácticas contextualizadas a su medio, haciendo ver su entorno como algo cotidiano, sin tener la opción de juzgar o discriminar a ninguno a pesar de no tener la misma condición de vida. “Para un verdadero ejercicio de los derechos, es indispensable el reconocimiento de estos compromisos con su desarrollo de manera que la participación y la corresponsabilidad social son indispensables en la formación de nuevas generaciones” (Guillén, 2018, p. 2). Es decir, establecer una práctica de correspondencia que puede iniciarse desde la escuela seguir a lo largo de la vida y comprender el sentido de que cada ser humano es distinto a pesar de convivir en el mismo espacio.

Después de lo anterior, es importante así mismo considerar la evolución del paradigma del desarrollo humano, ya que en la actualidad centra su atención en el propio ser y en la calidad de vida de las personas desde la perspectiva de bienestar para la gente en todas sus formas y condicionantes, ya no se rige por términos monetarios y de crecimiento económico, el cual

solamente crea seres consumistas sin sentido, desde el momento en que todo lo vuelven mercancía, sino aspira a garantizar condiciones necesarias que ayuden al crecimiento y a la satisfacción de necesidades humanas del presente sin comprometer a las siguientes generaciones.

Las personas son la verdadera riqueza de las naciones, por lo tanto, el desarrollo implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valga. El desarrollo es entonces mucho más que el crecimiento económico, que constituye sólo un medio – si bien muy importante para que cada persona tenga más oportunidades. (PNUD, 2019, p. 1)

Constituir un medio que beneficie a las grandes mayorías y rompa con la inequidad; donde existan más oportunidades que desarrollen capacidades humanas con el fin de satisfacer las necesidades básicas de la población, tal como lo afirma Benalcázar (2015) citando a Amartya Sen (2000):

La libertad es un ideal del desarrollo que se logra a través de liberar al individuo de ataduras sinérgicas: a regímenes económicos que lo atan a relaciones de dependencia personal sin posibilidad de libre contratación; a regímenes políticos represivos y corruptos, con instituciones sociales y políticas que impiden el ejercicio de los derechos individuales y limitan oportunidades sociales, económicas y de acceso a redes de seguridad. (p. 61)

Un modo de concebir el desarrollo ideal, sin embargo, es olvidado con frecuencia porque el afán por acumular bienes y riquezas sigue demostrándose con actos de corrupción que se evidencian claramente desde espacios políticos y sociales, los cuales afectan con mayor fuerza a las poblaciones más vulnerables, a aquellos pocos que no tienen opción de gozar de una vida digna porque no existe acceso a educación, salud, trabajo, vivienda y otros servicios básicos.

Es por ello que en este trabajo se profundiza en el análisis de la implementación de la política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, detallado en el *Acuerdo Ministerial 34-2008* (MINEDUC, Acuerdo Ministerial No. 34-2008, 2008). Y el efecto que los procesos trabajados tienen a favor o en contra del desarrollo humano, a pesar de reconocer que la exclusión es una de las condicionantes que por años ha marcado la participación social, cultural, educativa de los habitantes del país; es importante

evaluar, si la política busca implementar un modelo de mejora, acorde a la pertinencia cultural o solo forma parte de un proceso político que queda descontinuado.

En consecuencia, es necesario apostarle al desarrollo humano desde la perspectiva social, local y de derechos, impulsando un trabajo sistemático a favor de la inclusión que encamine a la construcción de un territorio que cobije y brinde una forma de ser y de existir al ser humano.

Tanto las conferencias y declaraciones a nivel internacional en temas de inclusión generan un amplio panorama hacia una posible ruta, misma que también da lugar a acciones que originan dudas e inquietudes debido a que se gestan desde países desarrollados y avanzados en temas educativos y con condiciones completamente diferentes, por ello el precedente internacional debería solamente ser un instrumento de conocimiento para los países latinoamericanos y no un modelo a seguir, porque las características, condiciones, políticas y acciones son distintas así como los contextos y las realidades, razonamientos que generan la idea de evolucionar las acciones para aspirar y trabajar sobre un eje transversal, apostando por políticas que asienten como principio eliminar las barreras de la discriminación que por años ha marcado la historia del país.

Ahora bien, los objetivos de desarrollo sostenible, desde el plano internacional, nacen con la esperanza de prometer a nivel mundial la soñada calidad de vida a la que todos los países aspiran, sin embargo, existe la posibilidad que:

El peor riesgo está en que el desarrollo sostenible se instale como una concepción que sirva para enmascarar acciones perjudiciales para el medio ambiente, o para construir un discurso retórico acerca de los "grandes avances" que se registran a nivel local, nacional o planetario con el fin de curar las heridas sociales y ambientales que nos afligen, cuando en realidad todo sigue igual. (Becerra, 1994, p. 15)

No basta solamente con hacer un llamado a todos los países, por medio de reuniones o asistencias a foros de carácter mundial, es necesario demostrar con acciones lo firmado y ratificado a sabiendas que cada país debe formular sus propuestas de acuerdo a las necesidades

de mayor urgencia, pero pareciera ser solamente un discurso que suena trillado, al no ver el interés o la humanidad hacia la población más vulnerable por parte de los mandatarios que llegan a ocupar cargos de poder.

En el mismo contexto, se puede decir que los objetivos de desarrollo sostenible “son un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad” (PNUD, 2019, p. 1). Como propuesta a la implementación de una agenda inclusiva a nivel mundial sostiene una inclusión social que debe ser aplicada para responder a las necesidades reales de la población. Objetivo 4:

El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad. (PNUD, 2019, p. 1)

Un verdadero reto para los países a nivel mundial, principalmente porque cada uno posee características propias, costumbres, tradiciones, idiomas, entre otras que le permiten alcanzar condiciones de vida diferentes.

Esto no significa que sea imposible, pero requiere un trabajo multidisciplinario y de conciencia de clase desde donde se pueda considerar a cada una de las representaciones a nivel nacional desde los espacios de participación social, sin dejar a nadie atrás, hace falta encontrar el mecanismo que encauce rutas de trabajo inclusivo para entonces afirmar que si es posible apostar al verdadero desarrollo humano local.

La presente investigación surgió a raíz de la aprobación de la “*Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad.*” (Acuerdo Ministerial 34-2008), implementada a nivel nacional, pero con mayor auge en el sector educativo del nivel primario, a través de la creación de escuelas inclusivas.

Con relación al planteamiento, la presente tesis se orientó a responder a las siguientes interrogantes:

¿Cuál ha sido el aporte de la educación inclusiva a favor del desarrollo humano desde el análisis de la aplicación de la política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad?

¿Qué acciones se llevan a cabo para adaptar las líneas estratégicas de trabajo de la educación inclusiva a la realidad local de la cabecera departamental de Chimaltenango?

¿Cómo aborda la comunidad educativa los procesos de inclusión desde los espacios de enseñanza aprendizaje al tener conocimiento del marco legal de educación especial?

¿Se han reducido las brechas de exclusión en el ámbito educativo y social al materializar el concepto de educación inclusiva?

¿De qué manera la política de educación inclusiva incide en hacer cumplir la legislación nacional beneficiando a la población educativa de la cabecera departamental de Chimaltenango?

Con base a las interrogantes, los objetivos propuestos fueron:

En general, identificar el aporte que brinda la educación inclusiva a favor del desarrollo humano desde el análisis de la política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Y de manera específica:

- Contrastar la aplicación de las líneas estratégicas de la política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad a la realidad del contexto local de Chimaltenango.
- Indagar cómo la comunidad educativa aborda los procesos de inclusión al conocer el marco legal de educación especial y la política de inclusión.

- Comprender el fenómeno de la exclusión como problema social desde la perspectiva del acceso a los sistemas educativos y sociales.
- Identificar si la política de educación inclusiva se compromete a hacer cumplir la legislación nacional a favor de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad de la cabecera departamental de Chimaltenango.

1.4 Antecedentes y debates en torno a la educación inclusiva

Los antecedentes de la educación inclusiva se vinculan principalmente a lo que se conoce como discapacidad y más adelante a la atención de personas con necesidades educativas especiales, término que a lo largo de la historia ha evolucionado al reconocer los derechos de las personas desde un marco de igualdad de condiciones, sin discriminación de ningún tipo.

Al hablar de discapacidad, se considera el concepto como una:

Restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resulta de una deficiencia. (Ríos, 2015, p. 49)

Por su parte el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, a través de la

Organización Mundial de la Salud (2002) la define como:

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud -CIF, desarrollada por la *Organización Mundial de la Salud* -OMS, utiliza un enfoque “biopsicosocial”, y define la discapacidad, desde el punto de vista relacional, como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona. La CIF incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y la de los factores contextuales individuales (factores ambientales y personales). (Minsalud, 2014, p. 1)

Para llegar a comprender la definición es importante también conocer las referencias más antiguas en torno al tema, ya que desde sus inicios los reyes y la iglesia consideraron la discapacidad como imperfección, es por ello que las prácticas realizadas hacia estas personas eran crueles y despiadadas.

Cabe mencionar que “la sociedad espartana permitía dentro de sus leyes que los recién nacidos con malformaciones fueran lanzados desde un monte” (García, 2014, p. 27).

Luego durante la edad media la Iglesia condena a las personas con discapacidad como pecadoras:

Alentando a su vez la idea de atribuir a causas sobrenaturales las “anormalidades” que presentan las personas: por tanto, se les considera poseídas por el demonio y otros espíritus infernales, sometiéndolas incluso a prácticas exorcistas y en algún caso a la hoguera. (García, 2014, p. 27)

El rechazo social de la iglesia se evidencia también cuando se les denomina deformes o lisiados, permitiéndoles vivir dentro de la sociedad, aunque fueran portadoras del mal como ellos les denominaban, tal como lo expresa Ripollés (2008) citado en Ríos, (2015):

En la antigüedad se habla de un modelo de prescindencia en el que la causa de la discapacidad tenía origen religioso, se consideraba que las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad, se suponía inconveniente el crecimiento y desarrollo de niños y niñas con discapacidad; concebir una persona con discapacidad era el resultado de un pecado cometido por los padres por lo tanto era una vida que no merecía ser vivida y eran sometidos a prácticas eugenésicas como los infanticidios. Durante la edad media se pasó a una etapa de marginación en la que se apelaba a la caridad y la mendicidad. (pp. 47- 48)

Concepciones extremistas para algunas personas en esa época, ya que hasta la conciencia social fue mercantilizada a través de la imposición de una lógica religiosa aplicada por la iglesia, perdiendo así la vida muchas personas a causa de su condición porque se permitieron prácticas inhumanas que les causaron la muerte.

Transcurrieron muchos años para que las personas con discapacidad fuesen aceptadas en la sociedad, pero esto no indicó que fuesen sujetos de derechos sino más bien de pecado como la iglesia les seguía denominando.

Sin embargo, a partir de los años sesenta del siglo XX se logra hablar de la integración y normalización, en la que la persona con discapacidad se considera, al fin, un ser humano. La gran conquista de esta época es que la sociedad acepta la diferencia y respeta la persona con discapacidad como persona humana. A partir de esta tercera fase se empieza a elaborar la reflexión contemporánea sobre la discapacidad. (Ríos 2015, citando a Seoane, 2011, p. 48)

Partiendo de esa base se reconocen los derechos de éstas personas con el propósito de que se les conceda la oportunidad de participar dentro de la sociedad, se inicia la lucha a favor de esta población vulnerable y se le brindan condiciones de participación a algunos de ellos.

La discapacidad se ha presentado y concebido de formas diversas a lo largo de la historia, siendo tal vez la actitud de la sociedad y la posición de las personas con discapacidad en el contexto social, el criterio más apropiado para diferenciarlas. Sin embargo la historia reciente ha girado en torno a la dialéctica entre el modelo médico y el modelo social, considerados como los principales referentes conceptuales de la discapacidad. (Ríos, 2015, p. 48)

El reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad encuentra sustento en tratados y convenios internacionales, es por ello que los grandes esfuerzos de estas personas se encuentran respaldados a nivel mundial, pero eso no se acaba allí.

Después de un largo trasegar, la Naciones Unidas proclaman la primera Convención de Derechos Humanos del siglo XXI con carácter vinculante y obligatorio para los estados parte, donde se reconocen las personas con discapacidad, después de largas luchas y exclusiones históricas. Lo que pretende la Convención en palabras de Parra y Dussan (2010) citados en Ríos (2015) es lo siguiente, “se busca disminuir la profunda desventaja social de la persona con discapacidad y promover su participación en igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural” (p. 47).

Por otra parte, el enfoque de la educación inclusiva es un engranaje que se comprende desde diferentes abordajes, no percibiendo a cabalidad una teoría que lo rijan, por tal razón cuando se exponen argumentos en torno al tema se abre también discusión y dudas sobre su implementación, debido a que su aplicación se gesta desde países de primer mundo, nada parecidos a las realidades socioculturales de países latinoamericanos que poseen una fortaleza multicultural similar.

Sobre este tema González (2016) citando a Cannella y Viruru (1999) afirma: “la re conceptualización de la educación inclusiva tiene grandes implicancias para la vida social y

escolar de todos los ciudadanos, no sólo para aquellos colectivos en situación de desventaja social” (p. 26). Es ahí donde se comprende que el término no solo hace referencia a la población vulnerable o con menos condiciones para aprender sino abarca a todos los que habitan en un determinado territorio.

Procurar un análisis de los enfoques sobre los cuales se fundamenta la educación inclusiva es importante para comprender los antecedentes y propuestas del tema, es por ello que se abordan a continuación algunos acercamientos:

La educación inclusiva, desde el marco de una educación para todos, se centra en asumir la problemática de la diversidad, teniendo a consideración que las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad siguen realizando esfuerzos extras por lograr insertarse a la sociedad.

Carlos Jiménez Zapata en su tesis titulada “*La educación inclusiva en el marco de una educación para todos*”, tiene como finalidad dar a conocer estrategias de atención educativa en función de las concepciones actuales sobre el tema, presentando un modelo pedagógico que brinde atención desde un marco de educación para todos, ratificando que la segregación no debería de existir porque la inclusión es cuestión de derechos humanos. (Zapata, 2003, p. 9)

El estudio emplea una metodología de investigación lógico deductivo, que nace de afirmaciones de carácter general para posteriormente desglosar particularidades y finalmente plantear la propuesta que se aplicarán al ámbito nacional. Emplea la técnica bibliográfica, de leyes, reglamentos, revistas y experiencias documentadas para extraer la conceptualización teórica, los instrumentos de investigación aplicados fueron entrevistas semi-estructuradas, observación no estructurada y fichas bibliográficas.

Las principales conclusiones del autor reafirman que no todas las escuelas aceptan acoger a los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad, a pesar de que conocen que existe la reglamentación legal para hacerlo.

El desconocimiento por parte de los maestros y la formación en temas de discapacidad les crea temor al momento de brindar atención a ésta población en los salones de clase.

El excesivo número de estudiantes en la escuela y aula dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje. Se realiza un seguimiento en forma muy incipiente, tanto interno como externo a los niños integrados. Los estudiantes con necesidades educativas especiales participan en todas las actividades tanto pedagógicas, cívicas y recreacionales con los demás niños, salvo cuando sus limitaciones físicas no se los permiten. (Zapata, 2003, pp. 115-117)

Las principales recomendaciones apuntan a que se debe elaborar una propuesta para ser consensuada con los diferentes actores de la comunidad, para crear las condiciones mínimas de una atención educativa de calidad en el marco de una escuela para todos.

El gobierno debe reconocer la labor docente, mejorando tanto las remuneraciones, como la infraestructura técnica- pedagógica de las instituciones educativas, para alcanzar una educación de calidad. Debe existir un proceso permanente y sostenido de sensibilización y capacitación del personal directivo y docente, en él se deben considerar los criterios de los maestros y ellos deben participar tanto en la planificación como en la ejecución y seguimiento, para satisfacer sus propias necesidades y expectativas de los alumnos.

Es necesario sistematizar dentro de la práctica pedagógica las adaptaciones que realiza el maestro al currículo oficial, de tal manera que contribuya a la definición de la programación del grado, y la definición de indicadores de seguimiento y evaluación, con base en las experiencias de los maestros que conocen las adaptaciones curriculares. (Zapata, 2003, p. 119)

En este orden de ideas, se proyecta también la propuesta de una educación basada en la diversidad, reconociendo que los espacios escolares son muestra de ello, tal como lo afirman Palacios y Románach (2006) en De Lucas y otros (2009):

El modelo de la diversidad propone claves para construir una sociedad en la que todas las mujeres y hombres vean preservada plenamente su dignidad. Una sociedad en la que la diversidad, y en concreto la diversidad funcional, sea vista como una diferencia con valor y no como una carga independientemente de la edad a la que se produzca. Una sociedad en la que exista la igualdad de oportunidades y nadie sea discriminada por su diferencia. En definitiva, una sociedad más justa en la que todas las personas sean bienvenidas, aceptadas y respetadas por el simple hecho de ser humanos. (p. 8)

Una aspiración que todos los países se plantean, sin embargo, es una construcción conjunta basada en un trabajo comunitario y del Estado, no solamente es una idea que se desea hacer realidad firmando convenios o asistiendo a foros de carácter nacional.

Santiago Ochoa (2007) en su tesis *“La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones”*, tiene como propósito estudiar la realidad de inclusión-exclusión educativa que se vive en Punta Hacienda, comunidad campesina de los Andes ecuatorianos, con el afán de conocer cuáles son las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva.

El estudio se basa en la investigación cualitativa mediante el enfoque, según sus palabras, interpretativo-crítico que refleja la realidad de cómo vive la comunidad a nivel de escolaridad y de educación, teniendo como punto central el interés por comprender un fenómeno desde la perspectiva de los participantes de la comunidad. Las principales técnicas de recogida de datos utilizadas han sido las entrevistas y la observación, unida a la información documental y encuesta suponiendo así que el cuaderno de campo que el investigador implementó se convierte en la herramienta más importante para recabar la información. (Ochoa, 2008, pp. 90-91)

El autor concluye lo siguiente: el profesor, de manera insistente, demanda capacitación. Si quieren formarse más deben pagar de su bolsillo los cursos o seminarios a los que asistan, pues no hay ayuda en este sentido ni del Ministerio, ni de la Dirección Provincial de Educación. La capacitación la requieren para atender a la diversidad de niñas y niños, y en general para mejorar su formación docente.

La asistencia de niñas y niños en situación de discapacidad a las escuelas comunes se percibe por parte de las profesoras y profesores como una imposición del gobierno o como algo que hay que hacer porque no queda otro remedio, debido a que ‘no hay escuela especial para ellos’. Y se considera que estarían mejor atendidos en centros especiales. (Ochoa, 2008, p. 171)

Es necesario señalar que las actitudes y prácticas de las familias están condicionadas por tres factores que tienen mucho peso: la falta de dinero, la poca rentabilidad de su trabajo y el analfabetismo. Estos tres hechos orientan sus actitudes, también las que tienen con respecto a la educación de las niñas y niños a su cargo.

Resulta difícil pensar en la educación inclusiva desde una escuela que no sea fiscal, auténticamente pública, por dos razones:

La primera es que la escuela inclusiva no tiene requisitos de entrada y si se pide matrícula o cualquier otro pago, ya se está poniendo la primera barrera de acceso al aprendizaje; la segunda es que la educación basada en el principio de la diversidad busca un cambio social y ese cambio implica luchar contra la lógica empresarial (en la cual, en mayor o menor medida, deben involucrarse las escuelas privadas) desde la cooperatividad, desde la igualdad de oportunidades, desde la solidaridad. (Ochoa, 2008, p. 185)

Una afirmación correcta del autor cuando se reflejan las acciones re direccionadas a una posible privatización, tomando a consideración que se limita la libertad de cátedra cuando se condiciona o presiona a los docentes haciéndoles creer que es necesario y urgente actualizarse, pero en muchas ocasiones con una propuesta sin fundamento, que se justifica solamente a través del aporte de organismos internacionales, con el fin de justificar el uso de los fondos monetarios.

Sobre el mismo enfoque, es interesante conocer los resultados de investigaciones en temas de educación inclusiva desde la apuesta de la cooperación internacional, tal como lo señala el *Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ). Deutsche Gesellschaft Für International Zusammenarbeit (GIZ) (2015). “Investigación para la Educación en Cooperación Internacional”*. Proyecto que tiene como objetivo ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de sistemas de educación inclusiva en países en vías de desarrollo, realizando el estudio en Guatemala y Malawi, con la finalidad de mejorar políticas inclusivas y la práctica en cooperación técnica.

Combina la investigación académica a través de la cooperación para el desarrollo, con el fin de generar conocimientos basados en evidencias acerca de los éxitos y fracasos de la implementación de procesos y acciones encaminadas a la educación inclusiva, implicando la generación de nuevos conocimientos para mejorar las prácticas y enfrentar retos en el tema.

El propósito es mostrar dónde y cómo las condiciones pueden cambiar para fomentar la probabilidad de una implementación exitosa de educación inclusiva en Malawi y Guatemala.

En el estudio queda claro que Guatemala y Malawi no se pueden considerar países homogéneos porque su realidad es diferente y las condiciones de acceso también.

Las técnicas e instrumentos de investigación aplicados fueron entrevistas semi-estructuradas, a grupos focales y observación participante tanto en establecimientos del nivel público como actores de la comunidad educativa, para recopilar información con el propósito de mostrar dónde y cómo las condiciones pueden cambiar para que posteriormente se implementen programas inclusivos.

Las principales conclusiones fueron el pilar que permitió conocer el *modus operandi* del proceso y la aplicación que se pueda realizar para que no queden discontinuados. Los países definidos como países en vías de desarrollo comparten el legado de un pasado colonial, es por ello que la desigualdad sigue marcándose fuertemente desde la base de la economía, condiciones para unos cuantos, uso de los recursos disponibles y dominio de los territorios. Esta característica contextual, que está íntimamente relacionada con las inequidades, implica que la inclusión puede tener diferentes puntos de inicio entre los habitantes, porque cada uno posee diferentes factores contextuales y culturales. Así pues, los esfuerzos para promover una educación inclusiva deben tomar en consideración las diferencias entre países, aunque se espere que logren metas comunes. (Artiles et al., 2015, p. 155)

Queda claro que la percepción de los servicios educativos en relación a la educación inclusiva, se encuentran profundamente conectados a los conceptos de discapacidad o educación para necesidades especiales, por ello existe una necesidad de clarificar el entendimiento del concepto de educación inclusiva y hacia quiénes debería estar dirigido el enfoque en los países en vías de desarrollo.

Los discursos y las políticas educativas relacionadas con grupos en desventaja en ambos países se dirigen particularmente a grupos específicos (por ejemplo, grupos indígenas, niñas discapacitadas) y por lo tanto se fragmentan.

Los actores relevantes en cada país deberían desarrollar una perspectiva común en relación a un entendimiento más amplio de la educación inclusiva.

Es necesario estudiar la forma en que los sistemas educativos manejan a diferentes segmentos de la población, tomando en cuenta la diversidad como una condición natural de los seres humanos.

El desarrollo de una comunicación efectiva y regular, una buena coordinación y colaboración entre diferentes actores de la sociedad, son necesarias para mejorar los esfuerzos conjuntos que van más allá de las políticas educativas y que también incluyen políticas para el desarrollo económico social. La evidencia de este estudio señala que una mejora en el acceso a la escuela no es suficiente para lograr las metas de educación inclusiva. En ambos países se confirmó que había necesidad de tener un mayor conocimiento acerca de cómo promover la aceptación y la participación como parte de las experiencias de aprendizaje para estudiantes diversos y heterogéneos en salones de clase regulares.

Ambos países están caracterizados por la heterogeneidad de su población, así como por una fundamental desigualdad económica. Sin embargo, en ambos países hay gran necesidad de tener métodos para aprovechar la heterogeneidad existente, según lo expresado de manera simultánea por los participantes, desde docentes a nivel escolar y quienes implementan el currículum. (Artiles, *et al.*, 2015, p. 178)

A lo largo de los planteamientos hechos, es importante mencionar que existen propuestas que encausan los procesos de inclusión que se han venido trabajando, una de ellas es el documento denominado “*Índice para la inclusión, Guía para la inclusión educativa*” (2011) donde los autores Booth y Ainscow proponen un conjunto de técnicas y materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de inclusión. “El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro” (Booth & Ainscow, 2000, p. 3). La investigación tiene como propósito realizar la validación de constructo y contenido del índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas

para su adaptación a la población, en este caso guatemalteca, tomando para sí la realidad cultural y las necesidades propias de cada territorio.

Es un estudio prospectivo, de carácter exploratorio, que aporta las primeras evidencias de validación y que, basándose en una estrategia de valoraciones realizadas por profesionales idóneos, expertos en educación especial, se dirige a depurar el instrumento con el fin de adaptarlo a las características socio-culturales y educativas de determinado país. (Booth & Ainscow, 2000, p. 15)

Se compone de un proceso de autoevaluación de los centros educativos, basándose en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Su aplicación se realiza en escuelas del Reino Unido donde se descubre que puede ser adaptable a escuelas de Latinoamérica y el Caribe, por lo tanto, insta a los países a conocer el instrumento y aplicarlo. La estructura comienza con la integración de un grupo coordinador, que trabaja junto al personal de la escuela, miembros del consejo escolar, alumnado, familias y otros actores de la comunidad, para identificar barreras existentes en el aprendizaje y participación, definiendo así prioridades para las fases del desarrollo con el fin de romper con las barreras.

Se propone una investigación-acción que se apoya en un conjunto detallado de indicadores y preguntas, que deben ser primeramente analizadas a profundidad para identificar la situación actual de las escuelas, así como sus posibilidades para avanzar hacia una verdadera inclusión.

En los contextos investigados, solamente un pequeño porcentaje de docentes ha tenido acceso al instrumento, ya que no se ha logrado que todas las escuelas a nivel nacional conozcan los procesos que la Dirección General de Educación Especial, a través del Ministerio de Educación realiza a favor de la inclusión, misma que no se ha logrado extender a todos los departamentos y municipios, tampoco a las aldeas y caseríos.

En efecto, se cuenta con una base legal a nivel nacional que también incluye normativa internacional en materia de Derechos Humanos, denominado “*Compendio de leyes para*

Educación Especial, leyes, acuerdos, reglamentos y otros que norman la Educación Especial y Educación Inclusiva en Guatemala” (2012).

Se presenta a la comunidad educativa en general, “el compendio como una herramienta de cambios en la medida que el país avance hacia la inclusión educativa y el fortalecimiento de la atención con calidad de la población con discapacidad” (MINEDUC, 2012, p. 3). El reglamento específico de Educación Inclusiva y las bases de su contenido se fundamentan en las políticas universales en materia de atención a las personas con discapacidad, parte primero de la Constitución Política de la República de Guatemala, pasa por la Ley de Atención a personas con Discapacidad y reglamentos que contribuyen con su cumplimiento, como el acuerdo que regula el funcionamiento del CONADI para finalmente, reconocer los acuerdos internacionales ratificados y firmados.

En el documento, se incluyen prioritariamente los capítulos y artículos relacionados con educación, y algunos de los instrumentos legales aparecen también dentro del texto y en recuadro las reformas que se han realizado. (MINEDUC, 2012, p. 3).

Un instrumento útil que puede tenerse a la mano para consulta, con contenido claro y comprensible para crear una línea de tiempo en materia de educación especial y llegar a comprender el por qué ahora se habla de educación inclusiva y más adelante de diversidad, sin olvidar que el enfoque sigue siendo el ser humano desde toda su condición, razón por la cual no se puede limitar la propuesta en materia de derechos para abordar la condición de inclusión, sino más bien profundizar en el estudio del contexto que le permitirá desenvolverse en la vida para lograr su propio progreso.

1.5 Antecedentes y debates en torno al desarrollo humano

Los antecedentes del desarrollo humano, se vinculan inicialmente a la idea de progreso considerando principalmente la riqueza y el desarrollo económico, como parámetros para poder conseguirlo, es por eso que la conceptualización inicial gira en torno a la “evolución progresiva de una economía hacia mejores niveles de vida” (Gudynas, 2011, p. 22), mientras que al referirse directamente a personas se concretaba como bienestar, modernización, crecimiento económico, social, cultural y político, dejando siempre la idea atada a lo económico y no a otras consideraciones.

Surgida en la Grecia clásica y consolidada en Europa durante el período de la ilustración bajo el supuesto que la razón permitiría descubrir las leyes generales que organizan y regulan el orden social y así poder transformarlo en beneficio de la gente. (Valcárcel, 2006, p. 4)

El discurso estaba centrado en las personas y los recursos, sin embargo en la actualidad el enfoque del desarrollo considera el bienestar para las personas desde todas sus condicionantes de vida que no se rige directamente de estándares económicos sino más bien a la idea de que las necesidades básicas de las personas sean mediante una distribución justa.

Como lo resalta Griffin (s/f):

Tanto la redistribución a partir del crecimiento como las necesidades básicas continuaban abordándose desde una perspectiva del desarrollo centrada en los bienes de consumo: pretendían únicamente asegurar que una parte mayor de los beneficios derivados del aumento de producción llegará a los grupos con rentas más bajas. Más tarde, la perspectiva de las necesidades básicas empezó a ver los bienes no como un fin sino como un medio para otros fines (p. 15)

Razonamientos que siguen generando debates en cuanto al estudio del desarrollo, ya que la dinámica de las teorías intenta explicar su importancia, trazando así nuevos aportes que ayuden a mejorar las condiciones de vida de los habitantes en cada país.

Los paradigmas del desarrollo representan una forma de teorización enfocada en la modalidad que adquiere el desarrollo de un país cuando transita por determinados senderos, trazados de acuerdo con ciertas reglas dadas y en el marco de las instituciones establecidas. De ahí el interés por cambiar o reemplazar los paradigmas del desarrollo, o al menos transformarlos mediante un proceso de renovación gradual. (Altimir, Iglesias & Machinea, 2008, p. 7)

Y es que la historia de cada país contada no solo en textos sino en testimonios vivenciales es el referente más importante que se puede obtener para que surja la transformación de la cual hablan los autores, ya que los modelos implementados han traído consigo también contrariedades, porque si bien algunos países han conseguido logros exitosos, otros en cambio han tenido consecuencias colosales y críticas en cuanto a su implementación, porque las características y contextos de cada país son diferentes y en muchas ocasiones los procesos no concuerdan con la realidad sociocultural o en último caso terminan perjudicando a las poblaciones más pobres o vulnerables en el afán de lograr cambios estructurales.

El concepto entonces adquiere un significado relevante y específico en sus enfoques, ya que “a partir de 1945, frente a un nuevo contexto geopolítico que evidenció diferencias en las relaciones económicas internacionales, se inició la clasificación de los países en dos bloques: desarrollados y subdesarrollados” (Colmenzares, 2009, citado en Duarte, Himede & Mata, 2015, p. 1). Categorías que forman parte de un conjunto más amplio de clasificaciones (países pobres, periféricos, dependientes, no industrializados, etc.), basadas en distintas concepciones de las problemáticas y sus posibles soluciones, pero que en general se refieren a la brecha existente entre dos grupos de países.

Considerar dichos antecedentes conlleva a comprender la importancia de la interacción entre la evolución de la teoría del desarrollo y el cambio del contexto histórico, a través del aporte social.

“Estos enfoques o paradigmas incorporan en buena medida los aportes de las ciencias sociales y las experiencias occidentales de industrialización y cambio social” (Valcárcel, 2006, p. 4)

A continuación se desarrollan cada uno de los paradigmas ensayados por los países para conocer los antecedentes históricos del desarrollo y ampliar el escenario de estudio, que lleve finalmente a comprender el abordaje del desarrollo humano.

Tabla 1
Teorías del desarrollo

Teoría	Características principales	Críticas	Principales autores.
Teoría de la modernización	Surge en la década de los 50. Después de la II Guerra Mundial, Estados Unidos se establece como potencia mundial. La desintegración de los imperios da lugar a lo que se conoce como países de tercer mundo. Establece que las sociedades modernas son más productivas. Se fundamenta en la teoría del desarrollo económico de Rostow, como un proceso que se realiza en cinco fases: I. La sociedad tradicional. II. Precondición para el despegue. III. El despegue. IV. El camino hacia la madurez. V. Una sociedad de alto consumo masivo. La modernización se construye por la industrialización y la democracia representativa.	Smelser (1964) citado en Reyes (2001) afirma que las sociedades modernas tienen el aspecto particular de funciones y papeles políticos de instituciones. (p. 3) Las influencias de Rostow ilustran claramente la implementación del Plan Marshall y la Alianza para el Progreso en América Latina, los cuales fueron perjudiciales para la economía de cada país. La modernización es un proceso homogeneizador, Levy (1967) citado en Reyes (2001) “a medida que pasa el tiempo, ellos y nosotros nos parecemos cada vez más los unos a los otros ya que los patrones de la modernización son tales que a medida que las sociedades se modernicen más, se parecerán más la una a la otra”. (p. 4)	Samuel Coleman Walt Rostow Arthur Lewis Ragnar Nurkse
Teoría funcional-estructuralista	Surge también en los 50, se le atribuye a la CEPAL. Para que una sociedad alcance la modernidad, sus estructuras y valores tradicionales deben ser remplazados por valores modernos. La raíz del problema es la división internacional del trabajo, donde la periferia exporta bienes primarios e importa bienes industriales. Sugiere la implementación del ISI. Se incrementó el control extranjero sobre el sector industrial manufacturero.	Los valores tradicionales no necesariamente son compatibles con los valores modernos. El desarrollo no es necesariamente unidireccional. Se abstraen diferencias de las sociedades no “occidentalizadas”. El PIB per cápita es considerado como indicador suficiente de desarrollo. América Latina nunca se industrializó.	Talcott Parsons Walt Rostow Arthur Lewis Ragnar Nurkse.

Teoría de la dependencia	Surge a finales de los 70, como resultado de las Investigaciones de la CEPAL, combinando elementos neo-marxistas con la teoría económica keynesiana (ideas económicas liberales que surgen en Europa y EEUU). Se constituye en cuatro puntos fundamentales: a) Desarrolla una demanda interna efectiva en términos de mercados nacionales. b) Reconoce que el sector industrial es importante para alcanzar el desarrollo a nivel nacional, generando mayor valor a los productos. c) Incrementa ingresos de trabajadores como medio para generar mayor demanda en el mercado nacional. d) Promueve un papel gubernamental más efectivo para reforzar las condiciones de desarrollo y aumentar los estándares de vida. Desarrolla un sistema de seguro social más eficiente por parte del gobierno en sectores de pobreza para que lleguen a ser más competitivos	Autores como Falleto y Dos Santos argumentan que las propuestas de desarrollo de la CEPAL fracasaron. Considera perjudiciales los vínculos de los países con las corporaciones transnacionales porque pueden ser utilizados como medio de transferencia de tecnología. Reyes (2011) Los vínculos entre países se dan únicamente con aquellos relacionados al comercio, sistemas financieros internacionales, tecnología mundial y cooperación militar. Carece de “rigor” teórico al no desarrollar propuestas concretas. Sus ideas son refutadas por la realidad de otros países subdesarrollados fuera de la región. Se deja de lado elementos como la demografía y el uso de los recursos naturales.	Raúl Presbish Andre Gunder Theotonio Dos Santos Enrique Cardoso Edelberto Torres Samir Amin
Teoría del sistema mundo capitalista	Surge a comienzo de los 70 cuando los países de Tercer Mundo desarrollan nuevas condiciones para intentar elevar los estándares de vida y mejorar las condiciones sociales. Se reconocen que hay condiciones mundiales que operan como fuerzas determinantes para países pequeños y subdesarrollados. Los principales supuestos establecen que: a) Existe un fuerte nexo entre la sociología, las disciplinas económicas y la política. b) Estudia la realidad de los sistemas sociales. c) Se debe reconocer el nuevo carácter del sistema capitalista.	No se consideró el papel que juegan las corporaciones transnacionales, el clima político internacional, la interdependencia que afecta a los gobiernos de los países pobres. Las condiciones internacionales crean monopolio capital, medios de transacción y operaciones a nivel mundial que afecta las relaciones internacionales entre países. Al hablar de recursos financieros la teoría distingue entre inversión productiva e inversión especulativa, siendo la última un productor de ganancias rápidas, sin proveerle al país una base sustentable que	Immanuel Wallestein

	Los sistemas mundiales más frecuentes son los relacionados con la investigación, aplicación y transferencia de tecnología básica y productiva.	le permita alcanzar crecimiento a largo plazo	
La globalización	Surge del mecanismo global que presenta una mayor integración con énfasis en la esfera de las transacciones económicas. Argumenta que los principales elementos modernos para el proceso de desarrollo son los vínculos culturales, económicos, financieros y políticos entre países. La tecnología es el mecanismo para conectar a la gente alrededor del mundo, la cual puede operar dentro de países más desarrollados como de países menos desarrollados. Los principales patrones de comunicación y las herramientas para lograr mejores estándares de vida se originaron en las regiones desarrolladas. Enfatiza que los factores culturales son los principales determinantes que afectan las condiciones económicas, sociales y políticas de los países	La tecnología es el mecanismo que utilizan las élites políticas y las empresas para controlar las decisiones a nivel de país y a nivel mundial. Enfoca que el camino hacia el desarrollo debe ser seguido por modelos de EEUU y Europa, siendo los únicos desde donde se puede lograr el desarrollo, lo cual está comprobado que no es verdad. El enfoque de la globalización se encamina más hacia una transición gradual que a una transformación revolucionaria. El libre comercio, la competitividad y la tecnología están creando una nueva era de desigualdades. El desempleo en el mundo ha alcanzado niveles altos que afectaran con mayor fuerza a los países menos desarrollados. La globalización se rige por las leyes del mercado aplicadas a la conveniencia de los más poderosos.	Immanuel Wallerstein. Octabio Lanni. Anthony Guiddens Ulrich Beck

Descripción del contenido de las teorías del desarrollo. Fuente: Elaboración propia con base a Duarte, Himede, & Mata Nancy, (2015), Escribano (2011), Martínez y Vidal (1995), Montoya (2000), Gutiérrez (2008) y Reyes (2001)

Es relevante mencionar que en la actualidad se define al desarrollo como:

Un proceso global, económico, social cultural y político que tiende al mejoramiento constante de bienestar de toda la población y de todos los individuos, sobre la base de la participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan. (ONU, 1986, p. 1)

Se siguen sumando esfuerzos en plantear propuestas que contribuyan a la reducción de la pobreza e integrar principios que respeten y protejan la vida y los derechos.

Hasta ahora los enfoques de la educación en actividades de desarrollo basados en las necesidades no han logrado involucrar a todos y a todas porque no promueven la estabilidad e integración de la cultura, los espacios escolares siguen siendo conflictivos y aún no se plantean acciones a favor del desarrollo sostenible y sustentable desde la realidad en que se vive y los recursos que se poseen.

Es por eso que se hace el llamado a reconocer las condiciones particulares de las comunidades, de manera específica, los vínculos y redes que se articulan en los territorios y el adecuado uso de recursos como apertura, para que se gesten nuevos ideales de desarrollo en la sociedad hasta convertirlos en principios que generen igualdad y equidad beneficiando a las mayorías.

Cabe entonces señalar a Otano Jiménez (2015) en su tesis titulada “*Desarrollo Humano y Cambio Social*”. Una crítica constructiva del enfoque de la capacidad de Amartya Sen desde la sociología”.

Éste estudio tiene por objeto examinar el potencial heurístico implícito en el enfoque de la capacidad o capacidades para repensar la relación entre la concepción del desarrollo y cambio social, el cual guía el conocimiento de nuevos hechos, plantea nuevos problemas y formula soluciones de valor. (Jiménez, 2015, p. 1)

El principal precursor de dicho enfoque es el economista Amartya Sen,

...quién brinda una aproximación al concepto de capacidad, entendido como un aspecto de la libertad que se concentra en las oportunidades de participación política sustantiva, mismas que para ser sustantivas deben comprender el ejercicio de tres espacios que son la libertad de tener la vida que uno quiere, la libertad de controlar el proceso de elección y la libertad negativa de inmunidad frente a la interferencia de otros. (Sen, 1997, citado en Jiménez, 2015, p. 1)

El autor explora las ideas de Sen, en el pensamiento y a través de la práctica sobre el desarrollo en sí mismo, para que posteriormente por medio del lenguaje común se acuñe la idea del desarrollo humano entre académicos, profesionales, activistas y otros actores de la comunidad.

Dichas premisas han generado importantes debates en diferentes disciplinas, con una influencia en los estudios sobre desarrollo, haciendo que se replantee la idea y se aclare su aplicación en el campo social.

Así, de estar inicialmente centrado en el análisis del subdesarrollo y la promoción del crecimiento económico, el debate ha pasado a preocuparse de otros problemas sociales como los que derivan de las desigualdades económicas, la calidad de vida o la persistencia de la pobreza. El análisis comparado de estas cuestiones ha favorecido, a su vez, un mayor intercambio de conocimientos entre académicos e investigadores que provienen de diferentes contextos, tanto geográficos como disciplinares. (Jiménez, 2015, p. 2)

El autor concluye que, es la creencia irracional en la posibilidad de crecer infinitamente la que pone en peligro la sostenibilidad de nuestro modo de vida y el de las generaciones futuras, ya que pensar en el progreso humano en tiempos globales implica reconocer que la definición de lo que entendemos por desarrollo varía a lo largo del tiempo y de los contextos socio-culturales, así como en función de las expectativas futuras, los imaginarios sociales y las circunstancias personales de cada quién. (Jiménez, 2015, p. 336)

El enfoque de la discapacidad más que postular una idea concreta del bien, ofrece un lenguaje para hablar de aquello que valoramos en nuestra vida y de la manera de protegerlo y promoverlo.

La idea que Sen persigue es el de la libertad humana, entendida como la capacidad de las personas para forjarse razonadamente una idea de cuál es su propio bien, y para emprender las acciones que consideren oportunas con vistas a su logro. (Jiménez, 2015, p. 341)

Las instituciones sociales y la acción pública en general no deberían orientarse a la ampliación de cualquier tipo de oportunidades sociales, sino tan solo de aquellas que todos valoramos de un modo u otro, ya sea porque repercuten directamente sobre nuestro bienestar individual, o bien indirectamente a través de su contribución al bien común. (Jiménez, 2015, p. 343)

La relevancia de las ideas de Sen pone de manifiesto, al abarcar el término de desarrollo humano como enfoque de capacidades, el análisis de la condición del ser mismo, siendo el más afectado ante las acciones que se lleven a cabo con el objetivo de generar desarrollo, mismo que no se alcanza a comprender porque las personas se limitan a gozar de sus derechos o

...también se hace necesario preservar una libertad negativa de no interferencias de terceros en el derecho a participar y a la libertad de expresión, y que lo deliberadamente elegido por la ciudadanía se tenga en cuenta de forma efectiva, al menos como argumento para el debate. (Muñoz, 2013, p. 100)

Pero las realidades a veces dan paso a terceros porque aún no se ha logrado en concreto la organización total de la población, porque deja de existir un interés hacia la cooperación desde el

momento en que se manipulan las ideas con nuevas tendencias, modas, información, entre otras que apunta a varios enfoques que dividen los ideales.

Entonces cabe la pregunta ¿Es posible reconstruir la inteligencia social? Por supuesto que sí y Marco Ledesma (2014) en su libro “*Análisis de la Teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*”, enfatiza la idea de que la interacción social sigue siendo uno de los factores que influye directamente en los aprendizajes y en la vida del ser humano.

En su modelo sostiene que el desarrollo y el aprendizaje interactúan entre sí logrando la adquisición de nuevos aprendizajes que considera como las formas de socialización, “concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implica el uso de mediadores” (Ledesma, 2014, p. 13).

Es por ello, que enfoca los planteamientos de Vygotsky respecto a dos tipos de funciones mentales, las cuales son:

Las inferiores que son las que el ser humano trae de nacimiento, son naturales y se determinan genéticamente limitando a lo que el ser humano puede hacer; sin embargo, enfatiza que las funciones mentales superiores son las que la persona adquiere y desarrolla a través de la interacción social, porque es bien sabido que nace en una sociedad específica, cultura, tradición, costumbre que no se iguala a otra. (Ivic, 1999, p. 28)

Entonces el comportamiento que va adquiriendo se deriva de estas funciones y el conocimiento se convierte en el resultado de esa interacción social, en la cual adquiere conciencia de quién es, aprende el uso de símbolos de comunicación y se interrelaciona con sus iguales para construir sus propios sistemas de vida desde ese pequeño espacio, cabe resaltar que hasta el momento es su mundo, porque durante la infancia es donde se afirma el comportamiento y se logra la comunicación, por ello el autor resalta que el cerebro ejerce una función esencial porque reconoce el espacio y la forma de convivencia con sus iguales.

Ledesma (2014) citando a Lucci (2007) afirma que: la actividad sociocultural se considera mediata en los aspectos como los signos y las herramientas ya que estos tienen influencia directa con la psicología, pedagogía y en las demás actividades cognitivas, metacognitivas y su adhesión

en los procesos sociales, teniendo en cuenta que la actividad cerebral está continuamente trabajando. (pp. 10-11)

Entre las herramientas se puede decir que el lenguaje es uno de los elementos claves para el autor, porque permite la utilización de códigos y signos que conlleva a que las personas de un determinado lugar puedan intercambiar pensamientos, sentimientos, ideas, que desarrollen por medio del lenguaje, para luego plantear ideas sobre la organización y coordinación de acciones para vivir en los espacios determinados.

La génesis del símbolo es socio-cultural, si los símbolos son la canalización para el pensamiento, por lo tanto se deriva que “Para Vygotsky, el empleo de símbolos, primordialmente el lenguaje, recrea y reorganiza la composición mental del mismo modo en que un instrumento físico recrea y reestructura la actividad laboral”. (Ledesma, 2014, p. 24)

El significado de la palabra es lo que relaciona una acción con otra, misma que se va transmitiendo cuando su contenido es comprensible a través del pensamiento, ya que “el pensamiento y el lenguaje continuamente dan cambios en la vida cotidiana, son giros que apuestan a la comunicación, con la intención de expresar lo que uno tiene por dentro, guiándose por las experiencias e ilusiones” (Ledesma, 2014, p. 28). Así se construye una de las formas de intercambio y organización que prevalece en el tiempo cuando los ideales y las metas son pensados desde la comunidad y para la colectividad.

En contraste a estas aportaciones, nace la idea del paradigma del desarrollo humano como un enfoque más amplio, que centra su atención en el ser humano en su totalidad dejando de lado la idea economicista para valorar el recurso más importante de los países.

La introducción al término surge a principio de los años 90 por el economista Mabuh UI Haq, quién plantea al crecimiento económico como algo necesario para alcanzar elevados niveles de desarrollo humano, pero no como un fin en sí mismo. (Escribano, 2011, citado en Duarte *et al.*, 2015, p. 4)

En el mismo orden de ideas, Amartya Sen, plantea el desarrollo como la ampliación de las capacidades de las personas a nivel económico, cultural, social y político. Entendiéndose como libertad de elegir el tipo de vida que cada persona quiere llevar, respetando a su vez la libertad de los demás. (Escribano, 2011, citado en Duarte *et al.*, 2015, p. 4)

Por su parte Nussbaum, citado en Maboloc, (2008), desde una perspectiva crítica y complementaria, asevera:

El concepto de “capacidades” planteado por Sen es utilizado para hacer comparaciones respecto a la calidad de vida basándose en lo que las personas pueden o quieren hacer, en lugar de centrarse en el nivel de satisfacción o la cantidad de recursos que pueden manejar para alcanzarla. (Citado en Duarte *et al.*, 2015, p. 4)

Bajo los planteamientos de estos autores se construye entonces el paradigma del desarrollo humano como un pensamiento enfocado hacia el ser en sí mismo y la calidad de vida que se le pueda proporcionar.

De igual suerte, informes de desarrollo identifican aspectos importantes para la difusión del concepto de desarrollo humano, planteando que el término debe ser considerado a partir de las necesidades básicas del individuo y sociedad, involucrando temas ecológicos y culturales que generen sostenibilidad, ya que según el Informe Nacional de Desarrollo Humano 2016:

Más allá del conflicto, luchas por el bienestar, el modelo de desarrollo impulsado desde la década de 1990 solo ha reforzado las desigualdades y ha conducido al deterioro ambiental y a la agudización de los conflictos heredados de la historia colonial y excluyente. (Quan, 2017, p. 1)

Sin embargo, las comunidades siguen organizadas en defensa de sus territorios, pero sin posibilidades de encontrar apoyo ya que pareciera ser que el Estado aparece solamente para criminalizar a líderes, buscando enfrentar a los pobladores que siguen resistiendo.

Entonces, hablar de desarrollo humano local es lograr, mediante la articulación y la transformación de actores locales de un territorio siendo sujetos colectivos y activos; la promoción y construcción de capacidades y oportunidades a partir de necesidades tanto sociales como individuales y prestando especial atención a los grupos excluidos en condiciones de pobreza; la integración sistémica y sinérgica entre los distintos instrumentos (factores) del desarrollo local: la gobernabilidad democrática, la organización social y el desarrollo económico. (Barquero & Rendón, 2011, p. 81)

Dicho hasta aquí, el desarrollo humano local genera capacidades y aumento de condiciones y oportunidades en cuanto a educación ya que trasciende del concepto meramente económico para adentrarse en todas las dimensiones a partir de recursos e intereses diversos, generando así condiciones de superación y articulación de comunidades.

Es así como el discurso del desarrollo humano abre nuevos debates al igual que la educación inclusiva ya que ambos buscan desarrollar capacidades humanas pensantes, empoderados que satisfagan las necesidades a nivel local que permita un desarrollo sustentable para las futuras generaciones.

Por consiguiente, si las sociedades aspiran a reducir las desigualdades, deben comenzar por los niños, que son las personas más indicadas para construir una sociedad inclusiva para la siguiente generación. Así los niños y las niñas que han gozado de una educación inclusiva pueden convertirse en los mejores maestros de la sociedad. (UNICEF, 2013, p. 12)

Es evidente entonces afirmar que para cambiar la educación primero se debe modificar el presente para que en el futuro se creen las verdaderas transformaciones que visualicen un entorno basado en el respeto, la aceptación y el amor propio, pero ante todo el reconocimiento al respeto de los demás sin importar las condiciones.

Existen mecanismos eficaces para crear sociedades inclusivas, en las cuales los niños con y sin discapacidad disfruten de sus derechos por igual. Se están derribando los obstáculos físicos y políticos, y las actitudes negativas se están superando, aun cuando el proceso sea desigual y quede un largo camino por recorrer. (UNICEF, 2013, p. 2)

La tarea será definir estrategias locales que permitan vincular el desarrollo humano local hacia la cultura, economía, género, organización y ecología, desde premisas que permitan avanzar hacia nuevos escenarios que tengan como base la equidad y la justicia social para que el fin último sea contribuir a mejoras de estrategias en la intervención del proceso de desarrollo basado en principios culturales y derechos, contextualizados a espacios más locales.

CAPÍTULO II
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y ESTRATEGIA
APLICADA.

2.1 Introducción al capítulo

En las siguientes líneas se busca detallar a profundidad la estrategia metodológica que dirigió el proceso de indagación y la relación entre la teoría y los marcos de interpretación de la investigación social cualitativa, sus características, ventajas y alcances, orientados desde el paradigma interpretativista como fundamento para entender la realidad del problema afrontado, reconociendo que el contexto de la misma se gesta desde espacios que comprenden la realidad social de los procesos de inclusión emanados directamente a través del intercambio vivencial de los actores educativos en los establecimientos públicos del nivel primario y la comunidad.

El procedimiento permitió obtener información de primera mano guiada mediante la implementación de técnicas e instrumentos de recolección propios del método, logrando así la facilitación y comprensión teórica de los procesos trabajados como fuente para futuros abordajes.

La metodología cualitativa plantea que la realidad no es exterior al sujeto que la examina, existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La perspectiva cualitativa de la investigación muestra una mayor tendencia a examinar al sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa apoyándose en el análisis sistémico que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y la integración de los individuos al todo social. (Álvarez, 2011, p. 32)

Esto claramente enfatiza que no es posible obtener información idealizando realidades, es necesario insertarse a la vivencia del día a día de los actores sociales, de lo contrario la información quedaría en supuestos, lo cual no generaría ningún tipo de conocimiento que es a lo que la misma le apuesta y justamente el marco de investigación planteada es el instrumento que nos guiará a esa causa.

Por tal razón el abordaje permite un análisis profundo del paradigma y el contenido de la metodología cualitativa implementada en los procesos de investigación, para que el aporte que se obtenga de la misma sea de beneficio al desarrollo humano a nivel local y a futuros abordajes investigativos.

2.2 Relación entre teoría y marcos de interpretación en el abordaje de la investigación

2.2.1 La investigación social cualitativa y la importancia de diversos marcos de interpretación.

El camino para indagar la realidad social se puede visualizar mediante dos grandes paradigmas: el positivista y el interpretativista, que dan base, respectivamente, a los métodos cuantitativo y cualitativo, fundamentados en corrientes epistemológicas propias que son guiadas por medio de la implementación de técnicas e instrumentos de recolección de información con el fin de dar respuestas a interrogantes que se plantean los investigadores, para posteriormente proyectar hallazgos o resultados que sirvan de referencia a futuras propuestas o nuevas exploraciones.

Hablar de paradigma no solo es referirse a un modelo o supuesto, sino va más allá de una serie de procesos y sucesos, no se refiere solamente a un orden lógico de acontecimientos que ocurren en determinado lugar y que pueden ser cambiantes en el tiempo sino a una construcción, estudio y análisis profundo, como lo afirma Corbetta (2007) citando a Kuhn (1962), en su célebre ensayo, *La estructura de las revoluciones científicas* (1962):

La reflexión de Kuhn tiene como objeto el desarrollo histórico de las ciencias y supone un rechazo al concepto tradicional de ciencia como acumulación progresiva y lineal de nuevos logros. Según la concepción acumulativa tradicional, cada invención y descubrimiento se añadiría al cuerpo de conocimientos existente.... Aunque éste es el proceso de desarrollo de la ciencia en épocas normales, existen también períodos revolucionarios en los que se interrumpe la continuidad con el pasado y se inicia una nueva construcción. (p. 4)

Haciendo uso de diversas ilustraciones, el autor explica y argumenta que las perspectivas teóricas que evolucionan en el tiempo van sumando o modificando el fenómeno o estudio de investigación principal, ya que su abordaje en un inicio puede brindar amplia información al respecto o ser la pauta para nuevos y profundos redescubrimientos sociales.

Como consecuencia de cada acontecimiento, estudio profundo y nuevo descubrimiento, nace entonces la idea que Kuhn propone a la ciencia social, que consiste en:

Transformar la estructura conceptual con la cual los científicos estudian el mundo. A esta estructura, Kuhn la llama paradigma, y es este aspecto de su teoría, más que su análisis del desarrollo de la ciencia lo que nos interesa ahora. (Corbetta, 2007, p. 4)

Comprender ampliamente esas ideas es fundamental para orientar el conocimiento en torno a la ciencia, considerando la siguiente definición:

Sin un paradigma, una ciencia no tendría orientaciones ni criterios de elección: todos los problemas, todos los métodos y todas las técnicas serían válidos. El paradigma sirve como guía para la ciencia: los paradigmas proporcionan a los científicos no sólo un modelo, sino también ciertas indicaciones necesarias para construirlo. (Corbetta, 2007, p. 5)

Esto nos hace vislumbrar que el paradigma es un marco de referencia mucho más amplio que la teoría, ya que su campo de estudio aporta a la ciencia y no solamente a entender un fenómeno.

En este propósito es fundamental reconocer las características de los dos grandes paradigmas en la investigación, para comprender a mayor escala su abordaje, ya que la exploración social desde el carácter histórico se fundamenta en marcos de referencia como se explica a continuación:

Se basan en dos marcos de referencia globales que han orientado la investigación social desde su nacimiento: la perspectiva empirista y la humanista (las etiquetas son muy variadas, destacando entre ellas el objetivismo y subjetivismo; aquí utilizaremos el término canónico de positivismo y, aunque esté menos consolidado, el de interpretativismo.) (Corbetta, 2007, p. 8)

La comparación de ambos conlleva al análisis de tres cuestiones de fondo que son:

- La cuestión ontológica: Conciene a la naturaleza de la realidad social y su forma. Nos pregunta si el mundo de los hechos sociales es un mundo real y objetivo con existencia autónoma fuera de la mente humana e independiente de la interpretación que hace el mismo sujeto. Es decir, nos pregunta si los fenómenos sociales son “cosas en sí mismas” o “representaciones de cosas”. La idea en el pensamiento no nos dice nada sobre la existencia en la realidad del objeto representado, así como un dibujo no prueba la existencia de la cosa representada. (Corbetta, 2007, p. 8)
- La cuestión epistemológica: Trata sobre la relación entre el “quién” y el “qué”, y el resultado de esta relación. Conciene a la posibilidad de conocer la realidad social y hace especial énfasis en la relación entre el estudio y la realidad estudiada. La respuesta a esta cuestión depende, a su vez, de la respuesta dada a la cuestión ontológica precedente. (Corbetta, 2007, p. 8)

- La cuestión metodológica: Es la cuestión del “cómo”, es decir, cómo se puede conocer la realidad social. Conciernen a la instrumentación técnica empleada en el proceso cognitivo. De nuevo, las respuestas a esta cuestión están estrechamente relacionadas con las respuestas a las cuestiones precedentes. (Corbetta, 2007, p. 9)

Ambas cuestiones se encuentran estrechamente relacionadas en los procesos de indagación, es por ello que su importancia se observa cuando los procedimientos experimentados en cada uno conllevan a enfoques diferentes.

2.2.2 Positivismo.

El positivismo, que aparece con Augusto Comte, en la primera mitad del siglo XIX, fue la filosofía encargada de respaldar esta actitud teórica nacida del enfoque cartesiano y entre sus contribuciones está la idea del estudio científico de la sociedad humana, a fin de superar toda forma especulativa, lo que indica que la realidad social humana debe ser comprendida científicamente. (González & Hernández, 2014, pp. 6-7)

Es importante señalar que este paradigma de investigación inicia a encontrar respuestas del quehacer humano y su realidad, pero las aportaciones al conocimiento marcan un solo enfoque investigativo que debe ser comprobado desde experimentos científicos y abordajes cuantitativos.

No cabe duda que ha tenido un papel protagónico en el desarrollo del conocimiento a lo largo de varios siglos, mismos que han contribuido con nuevos aportes y cambios en su enfoque original. Para comprender mejor el balance que este paradigma ha tenido a lo largo de la historia en la investigación, se muestra la tabla dos. Donde se observan tres columnas representando claramente dos versiones del positivismo que se puede nombrar en el presente como la versión original y la actual que ha brindado grandes aportes en la investigación y el abordaje del interpretativismo que más adelante se profundiza.

En este sentido se comprende con mayor claridad lo que expresa Corbetta (2007) al referirse al paradigma positivista original:

Hemos considerado oportuno presentar también el paradigma positivista original, por razones de carácter histórico, por tratarse de la perspectiva que ha acompañado el nacimiento de las ciencias sociales, y en particular de la sociología, y porque a partir de su crítica se podrán comprender mejor las características de los otros dos paradigmas (p. 9)

Tabla 2
Característica de los paradigmas de investigación

	Positivismo	Postpositivismo	Interpretativismo
<i>Ontología</i>	Realismo ingenuo: la realidad social es «real» y conocible (como si se tratara de una cosa).	Realismo crítico: la realidad social es «real» pero conocible sólo de un modo imperfecto y probabilístico.	Constructivismo: el mundo conocido es el de los significados atribuidos por los individuos. Relativismo (realidad múltiple): estas realidades construidas varían en la forma y en el contenido entre individuos, grupos, culturas.
<i>Epistemología</i>	Dualismo/objetividad. Resultados ciertos. Ciencia experimental en busca de leyes. Objetivo: explicación. Generalizaciones: leyes «naturales» inmutables.	Dualismo/objetividad modificados. Resultados probablemente ciertos. Ciencia experimental en busca de leyes. Multiplicidad de teorías para el mismo hecho. Objetivo: explicación. Generalizaciones: leyes provisionales, susceptibles de revisión.	Ausencia de dualismo/objetividad. El investigador y el objeto de investigación están relacionados entre sí. Ciencia interpretativa en busca de significado. Objetivo: comprensión. Generalizaciones: enunciados de posibilidad; tipos ideales.
<i>Metodología</i>	Experimental-manipuladora. Observación. Separación observador-observado. Predomina el método inductivo. Técnicas cuantitativas. Análisis «por variables».	Experimental-manipuladora modificada. Observación. Separación observador-observado. Predomina el método deductivo (comprobación de hipótesis). Técnicas cuantitativas, sin descartar las cualitativas. Análisis «por variables».	Interacción empática entre investigador y objeto de investigación. Interpretación. Interacción observador-observado. Inducción (el conocimiento procede de la realidad estudiada). Técnicas cualitativas. Análisis «por casos».

FUENTE: Adaptación de Guba y Lincoln [1994, 109].

Tanto el positivismo como el post positivismo han sido considerados como campos de estudio que sostienen que la realidad social puede ser investigada desde las ciencias naturales, haciendo uso de técnicas de exploración más experimentales con estudios mucho más cuantitativos por el trasfondo de este. El paradigma positivista se puede resumir muy brevemente como sigue, “el estudio de la realidad social utilizando el marco conceptual, las técnicas de observación y medición, los instrumentos de análisis matemático y los procedimientos de inferencia de las ciencias naturales” (Corbetta, 2007, p. 11).

Se observa claramente que la historia brinda un aporte fundamental en el campo de investigación social, ya que la corriente del neopositivismo surge en torno a las discusiones de un grupo de estudiantes de distintas disciplinas, quienes constituyeron el llamado “Círculo de Viena” (Corbetta, 2007, p. 15), mismos que más adelante aportan a la difusión del pensamiento neopositivista y su influencia sobre otras disciplinas como la sociología, empezando así a modificar la idea en torno a las discusiones de los marcos de interpretación que nos detienen en éste apartado.

Fue precisamente en Estados Unidos donde surgió, a partir de los años treinta, un rico filón de investigación sociológica empírica. Esta nueva perspectiva concede un papel central a la crítica de la ciencia, redefiniendo la tarea de la filosofía, que debe abandonar el terreno teórico para pasar al análisis crítico de lo que se elabora en las teorías de cada disciplina. (Corbetta, 2007, p. 15)

Un interesante legado, que permitió a partir de ese entonces abrir un nuevo abordaje investigativo, que accediera a otras ciencias insertarse a los procesos para obtener información más fiable y que posteriormente se detallará de manera más amplia y comprensiva. “Por todo lo dicho parece evidente que esta corriente de pensamiento concede una gran importancia a las cuestiones epistemológicas y resulta, por tanto, comprensible la influencia que tuvo sobre la metodología de las ciencias, incluidas las ciencias sociales” (Corbetta, 2007, p. 15).

Comprendiendo en este sentido, también se puede pensar que como se ha dicho al principio, no todos los supuestos pueden ser permanentes en cuanto a una idea o razón de ser, el mismo paradigma neopositivista también sufre transformaciones. “Conviene recordar que uno de los postulados del neopositivismo es la difundida convicción de que el sentido de una afirmación se deriva de la posibilidad de formular una definición operativa a partir de ella para comprobar su validez” (Corbetta, 2007, p. 15).

La historia avanza, los descubrimientos también y se reconoce que “las teorías acaban perdiendo la marca imperativa de las leyes deterministas para asumir la connotación de la probabilidad” (Corbetta, 2007, p. 16). Destruyendo así el ideal de conocimiento como verdad inmutable, sino como un estado provisional, haciendo que:

Las teorías científicas ya no estén destinadas a explicar los fenómenos sociales mediante esquemas de naturaleza lógica restrictiva, sustituyendo la ley por la probabilística, que implica la presencia de imprevisión, de perturbación y fluctuación. Si el supuesto de indeterminación probabilística es válido para el mundo natural, será aún más válido para el mundo social, el mundo del lenguaje, del pensamiento, de la interacción entre humanos. (Corbetta, 2007, p. 16)

Se amplía el panorama, se da la pauta para integrar otros mundos al conocimiento, sin embargo el enfoque del paradigma positivista sigue empleando prácticas netamente cuantitativas, condicionando la percepción del investigador mediante circunstancias sociales y el marco teórico en que se sitúa ya que “el nuevo positivismo redefine los presupuestos iniciales y los objetivos de la investigación social, pero los procedimientos empíricos, aunque son reinterpretados, siguen apoyándose en las bases de la operacionalización, la cuantificación y la generalización” (Corbetta, 2007, p. 17). Es evidente entonces que se hace el intento de incluir el aporte cualitativo en la investigación, de una manera superficial, pero se mueven las piezas en el mismo panorama porque “el proceso no sufren variaciones de fondo, se adoptan técnicas cualitativas, pero sin restar importancia a las cuantitativas. Se adopta una mayor cautela respecto a las conclusiones, pero las técnicas utilizadas son siempre las mismas” (Corbetta, 2007, p. 17).

2.2.3 Interpretativismo.

La apertura a lo que hoy se conoce como paradigma interpretativista surge a raíz de dos grandes aportes: “La sociología comprensiva de Max Weber, que propuso la elaboración metodológica de los primeros intentos de investigación empírica a principios del siglo XX, y Durkheim en el positivismo” (Corbetta, 2007, p. 18). Aproximaciones que sientan las bases para la investigación social, que en la actualidad se conoce como interpretativismo, el cual se define como “todas las perspectivas teóricas para las que la realidad no puede ser sólo observada, sino que debe ser interpretada” (Corbetta, 2007, p. 18). La procedencia del paradigma se explica a través de una serie de investigaciones que posteriormente sentaron las bases para el estudio, por eso cabe afirmar que “de aquí procede el descubrimiento y la valoración de un campo de investigación completamente nuevo para la sociología, en el mundo de la vida cotidiana, cuyo estudio se había ignorado y considerado no científico hasta aquel momento” (Corbetta, 2007, p. 23).

En este contexto, la investigación social cualitativa, reconoce el punto de vista social como uno de los componentes más importantes de recolección de información, porque es justo desde donde emergen nuevos conocimientos, los cuales son basados directamente en referentes históricos que se indagan mediante las experiencias vivenciales de una realidad determinada a lo largo del tiempo y sobre la dinámica tanto social como cultural, siendo ambas relevantes porque producen interpretaciones que se conceptualizan durante el proceso investigativo y en el tiempo.

Tal como lo indica Balcázar, González Gurrol & Moysén (2013) citando a Stake (1995):

El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión y se centra en la indagación de los hechos, en el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, así como su interpretación de los sucesos y acontecimientos, lo que se espera es una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades. El investigador no descubre sino que construye el conocimiento. (p. 23)

La información que se va recopilando, se convierte en la herramienta real sobre lo que el investigador recaba, obtenida de la vida social y vivencias de las personas desde donde sucede o acontece el problema, para posteriormente convertirse en las mejores experiencias. Para Heath (1997) citado por Balcázar, *et al* (2013):

El propósito de la investigación cualitativa o también denominada como “naturalística” varía de acuerdo con el paradigma de investigación predominante. Generalmente, cuando se habla de investigación cualitativa, se trata de describir e interpretar algunos fenómenos humanos, a menudo en palabras propias de los individuos seleccionados (los informantes), en vez de considerar la perspectiva del investigador. (p. 21)

Este propósito que se expresa directamente en el paradigma fundante de la investigación cualitativa, es el interpretativo, el cual pretende encontrar razones y no causas del acontecimiento a investigar, es por ello que propone entender el accionar del ser humano mediante la interpretación de las motivaciones que conlleven a la misma.

“Las *razones* son las consideraciones de pensamiento, emociones o lógicas, que pueden llevar a una persona a querer hacer algo, esto no es más que las motivaciones” (Barbera e Inciarte, 2012, p. 201), motivaciones que se reconocen porque implican la manera en que los sujetos van interpretando su propia realidad, la que ellos mismos construyen socialmente, otorgándole sentido al mundo.

Es posible lograr una mejor proyección cuando se analizan los resultados desde el paradigma interpretativo, porque se obtiene la información tal cual, haciendo que se refleje la veracidad de lo que se vivencia en los espacios indagados, razón por la cual la presente investigación se rige por el método cualitativo para que la proyección de cada uno de los sujetos se manifieste de la manera más real a las vivencias de la problemática que se investiga. Se desarrolla el contenido de ambos paradigmas con el propósito de que el lector analice a profundidad la intencionalidad que proyectan en los procesos de investigación y más allá de plantear resultados comparativos, integre también la realidad de lo que acontece interpretando las experiencias vivenciales.

2.2.4 Marcos de interpretación de la investigación social.

Los principales marcos de interpretación de la investigación social permiten comprender el acontecer de las realidades que vivencian los sujetos desde determinados espacios hacia donde se dirige la investigación, tres de ellos que son de mayor relevancia para la presente investigación se basan fundamentalmente a los estudios realizados por el sociólogo Alemán Max Weber (1904), citado por Corbetta (2007), quién insistió que:

Las ciencias histórico-sociales estén libres de juicios de valor y tengan la capacidad de distinguir entre conocer y valorar, es decir, entre el cumplimiento del deber científico de percibir la realidad de los hechos y el cumplimiento del deber práctico de defender los ideales propios. (p. 20)

En otras palabras, se busca que los procesos de indagación proyecten la realidad misma de las vivencias de los sujetos en el campo de investigación para explicar los fenómenos del entorno social, esto se logrará por medio de la implementación de instrumentos específicos y marcos de interpretación propios de la investigación cualitativa, tal como lo recalca Weber (1904) en Corbetta (2007) señalando lo siguiente:

El abordaje de este paradigma es un rico filón de teoría e investigación sociológica que dio lugar a la sociología fenomenológica de Husserl y Schutz, al interaccionismo simbólico de Mead y Blumer y al abordaje de la etnometodología de Garfinkel y Cicourel, consolidados en el contexto de la sociología de los años sesenta. (p. 23)

Perspectivas que tienen en común la convicción de explicar la acción humana a partir de la manera en que funciona el sistema social y los factores que lo condicionan.

Weber (1904) elaboró conceptos en sus escritos metodológicos que posteriormente a través de su reflexión teórica desarrolla la perspectiva siguiente, “si la sociedad se construye a partir de las interpretaciones de los individuos y su interacción es la que crea las estructuras sociales, para entender la sociedad debemos observar dicha interacción” (Corbetta, 2007, p. 23). Es por ello que se describen a continuación los tres marcos de referencia de sus estudios que guiaron la presente investigación, para que sean comprendidos a profundidad.

2.2.4.1 Fenomenología.

Marco de interpretación que busca indagar información de hechos o fenómenos en el ámbito de la realidad y de la experiencia misma de las personas desde donde se vive. “La cual tiene como meta el estudio del mundo tal y como se nos presenta en y a través de la conciencia” (Tudela, 2014, p. 95). Claramente denota que la recopilación de la información se torna hacia un análisis verídico de lo observado, porque se enfoca en descubrir y describir las realidades captando lo esencial del fenómeno.

Es posible sostener que la reflexión fenomenológica ha sido sumamente productiva; particularmente, si partimos del hecho de que la metodología de las ciencias sociales se concentra en la relación entre individuo y colectividad o sociedad, problemática planteada por el individualismo metodológico de Max Weber. (Dreher, 2012, p. 97)

Razonamientos que hacen comprender que es posible el conocimiento desde el entorno social de acuerdo a como lo perciben los sujetos. “La fenomenología trata de comprender los fenómenos a partir del sentido que se adquieren las cosas para los individuos en el marco de su *proyecto del mundo* donde se originan” (Álvarez, 2011, p. 12). Estas experiencias se van contextualizando en el tiempo, espacio, lugar, realidad, cultura, entre otros, que hacen que el investigador se convierta en el indagador.

Desde el punto de vista fenomenológico, es fundamental el concepto de “constitución”, pues refiere a los procesos constitutivos de la conciencia subjetiva, los cuales constituyen la base para el desarrollo del mundo del individuo. En contraste, el término “construcción” es utilizado desde una perspectiva sociológica, pues refiere a las expresiones socio-históricas de un fenómeno específico. En términos más amplios, ese concepto refiere a la construcción de los mundos históricos humanos, tomando como punto de partida la acción social. (Dreher, 2012, p. 99)

De lo dicho se aprecia que el aporte más importante se obtiene de la experiencia vivida de los sujetos y su concepción que nace en la conciencia, misma que se hace real por medio de un proceso de pensamiento expresado, construido e interpretado como una verdad, para conocer más allá del significado cotidiano y finalmente entender el mundo.

A los efectos de éste, es interesante saber lo que la tradición Husserliana expresa, “volver a captar la esencia de la conciencia en sí misma, cuya génesis no es la teoría, ni la historia, sino la descripción de la presencia del hombre en el mundo y la presencia del mundo para el hombre” (Barbera e Inciarte, 2012, p. 202). Hecho que permite que la investigación gire en torno a la realidad de la convivencia humana y a la expresión de pensamientos, ideas, sentimientos que el investigador capta e interpreta para finalmente comprender el sentido de las vivencias de cada uno de los sujetos.

De acuerdo con Creswell (1998); Alvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005), a través de Hernández, Fernández & Baptista (2006), citados por Lévano (2007), la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados, el investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes, el investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias); las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales (p. 3)

Valiosos aportes que demuestra que las construcciones de pensamiento colectivas generan en los espacios vivenciales mayor conocimiento. Rodríguez y García (1996) citados en Álvarez (2011), resumen las tareas de la investigación fenomenológica en ocho puntos principales que se consideran a continuación:

- Es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
- Es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
- Se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno, es universal, es un intento sistemático de develar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
- Es la descripción de los significados vividos existenciales. Procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a

partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

- Es el estudio científico-humano de los fenómenos. Se considera como ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo.
- Es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días.
- Es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo, de la vida, de su entorno socio-cultural.
- Es el pensar sobre la experiencia originaria. En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. (pp. 113-114)

2.2.4.2 Etnometodología.

Es el estudio de las prácticas de sentido cotidiano a través de las cuales los miembros de un determinado grupo buscan organizarse, creando actividades de interés común que les permiten vivir en armonía. “Es la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana” (Garfinkel, 2006, p. 20). Es decir de las acciones organizacionalmente demostrables en determinados espacios de convivencia entre seres humanos y su contexto, que el investigador reúne con el fin de interpretarlas.

El término “etnometodología” fue acuñado en el decenio de 1950 por el sociólogo norteamericano, y figura intelectual capital de la etnometodología, Harold Garfinkel. Al investigar acerca de las deliberaciones de los miembros de un jurado, Garfinkel se interesó en los procedimientos de razonamiento —a los cuales llamó “métodos”— a través de los cuales fueron tomadas decisiones colectivas y se cumplieron veredictos. Tales “métodos” no estaban basados en un conocimiento especializado o en tipos particulares de pensamiento lógico o legal; más bien, fueron expresados sobre la base del conocimiento de sentido común diario. (Firth, 2010, p. 598)

Expresión que logra darle sentido al orden social, el cual se manifiesta mediante prácticas cotidianas o comunes, para posteriormente buscar información valiosa por medio de la implementación de instrumentos propios en la investigación social.

Así, Garfinkel analiza las acciones de la vida cotidiana como algo producido por los actores sociales a los que denomina miembros. El ser miembro implica ser partícipe de un conjunto común de saber sobre el mundo social. Nuestro carácter de miembro queda en evidencia ante los demás ya

que a través de nuestra actuación cotidiana hacemos entender a los demás que pertenecemos al mismo mundo. Para Garfinkel, este conocimiento que poseen los miembros tiene un origen fundamentalmente social y consiste -como argumentó Schutz- en tipificaciones y recetas, como tipos de acción, tipos de personas y tipos de cursos de acción. (Vicente e Infesta, 2007, p. 2)

De este modo las acciones de los miembros de la sociedad son un elemento básico para ser investigado, entonces también las prácticas son importantes, ya que muchas de ellas son transmitidas o continuadas dentro de los mismos contextos sociales. Esto quiere decir que la etnometodología también se interesa por “las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)” (Restrepo, 2016, p. 16).

Se encuentran entonces significados sobre algo en particular, a través de la descripción de lo que la gente hace y dice, permitiendo así visualizar resultados amplios y variados mediante el acercamiento a la realidad o profundidad que el investigador realiza. “Así, la línea de trabajo propuesta por la etnometodología considera que el sentido común, las prácticas, los procedimientos y los métodos que utilizan los actores en su vida cotidiana constituyen los insumos básicos para el análisis sociológico” (Vicente e Infesta, 2007, p. 27). Un interesante planteamiento porque es la vivencia del día a día de cada uno de los miembros de un determinado espacio la que genera la realidad social.

Algunas de las estrategias que pueden emplearse por medio del marco de interpretación etnometodológico se describen a continuación:

- Un primer tipo de estrategias metodológicas que es posible identificar son las que se han centrado en actividades que tienen sentido en situaciones (naturales o provocadas) donde son especialmente destacadas (Have, s.f.). Este tipo de estrategias es especialmente prominente en el trabajo temprano de Garfinkel.
- Otro tipo de estrategias se han basado en el análisis de situaciones extraordinarias en las que el investigador estudia su propia actividad de comprensión (*sense-making work*). Con tales fines, el investigador consta, básicamente, de dos estrategias: la de convertirse en “el extraño” o en “el novato” (Schwartz y Jacobs, 1984).
- Otro tipo de abordaje metodológico se observa en estudios interesados por abordar situaciones sociales en las que participan varios actores de diverso tipo. En estos casos, se optó por la estrategia que se denomina de observadores múltiples (por ejemplo, el estudio

de Sudnow, 1967). Esta estrategia también fue utilizada por Cicourel en sus procedimientos que él denominó de triangulación indefinida (Schwartz y Jacobs, 1984).

- Varios trabajos etnometodológicos han recurrido a una estrategia que es la que más se parece al trabajo etnográfico tradicional. Consiste en observaciones cercanas de actividades situadas en su ambiente natural y su discusión con los practicantes experimentados, a fin de estudiar las competencias involucradas en el desempeño rutinario de estas actividades (Maynard y Clayman, 1991).
- Claramente diferentes de las anteriores, el análisis conversacional constituye la opción por la que se inclinan varios etnometodólogos, quienes examinan los trazos organizacionales del lenguaje natural en las interacciones cotidianas como, por ejemplo, las conversaciones telefónicas, los saludos, las producciones de historias y de informes o las bromas en el contexto de su enunciación. (Vicente e Infesta, 2007, pp. 3-4)

Cabe decir que la etnometodología sigue siendo un campo de investigación importante, ya que ofrece un acercamiento a la sociedad humana desde la perspectiva de lo que se vivencia. “Sus metodologías de investigación son eclécticas, algunos pueden decir que casuales y arbitrarias, contando con un amplio campo de trabajo etnográfico en apariencia caprichoso, audio y vídeo grabaciones, experimentaciones, notas de campo, transcripciones, observaciones de primera mano, y demás” (Firt, 2010, p. 611). Las cuales deben ser implementadas de manera prudente para obtener resultados verídicos sobre lo que se pretende abordar en el campo de la investigación.

2.2.4.3 Interaccionismo simbólico.

Postula que la conducta humana solo puede comprenderse y explicarse en relación con los significados que las personas dan a las cosas y a sus acciones. La realidad de los individuos se estudia desde el interior, a partir de lo que ellos perciben a través de sus experiencias vividas.

El individuo, no es considerado como un mero receptor pasivo de estímulos, ni tampoco un procesador mecánico desvinculado de significados colectivos, al contrario, es visto como un constructor activo de significados organizados, éstos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción. (Pons, 2010, p. 24)

Es así como el ser humano comprende la realidad por medio de su participación como miembro activo dentro de la comunidad, ya que las acciones que diariamente practica tienen un significado o una razón de ser.

“El Interaccionismo, también denominado *teoría del actor* plantea la comprensión interpretativa de la realidad social. Señala que sólo se puede comprender la acción de las personas por la búsqueda de la significación que la acción reviste para ellas” (Álvarez, 2011, p. 13).

Las principales influencias del interaccionismo simbólico se basan primordialmente en los estudios realizados por John Dewey y George Herber Mead, ambos con aportes interesantes en el campo de la investigación social.

Por un lado, la idea de John Dewey acerca del pensamiento como instrumento de adaptación y producto de la interacción; por otro, la obra de George Herbert Mead con su noción de emergencia del yo a partir del orden social y en el marco del simbolismo usado para la comunicación interpersonal. (Pons, 2010, p. 25)

Sin embargo, su implementación desde el campo de la exploración en sus inicios, se le atribuye a Blumer (1937) citado en Pons (2010):

El término «interaccionismo simbólico» fue acuñado en 1937 por Herbert Blumer, quien establece la premisa básica de esta conceptualización: Si la conducta de las personas se halla vinculada al significado que tengan las cosas, lo que signifiquen las cosas para el sujeto va a depender de su interacción social con otros actores de su entorno y, en definitiva, de los significados aprendidos en su experiencia social interactiva (p. 24)

Interesante planteamiento, porque la capacidad del ser humano de darle significado a las cosas que suceden a su alrededor, se constituye también en el hecho del intercambio cultural para comprender con mayor razón de dónde surgen las significaciones y cómo influyen en su espacio social.

Sobre las mismas consideraciones son importantes las aportaciones de Dewey, quien tiene una perspectiva sobre el pensamiento, afirmando que “el pensamiento es una función mediadora e instrumental que ha evolucionado para servir a los intereses de la supervivencia de los humanos” (Westbrook, 1993, citado en Pons, 2010, p. 25).

Esto no significa que Dewey considera el pensamiento como posesión privada, más bien como la pertenencia de la interacción, ya que indica que, “aunque sean individuos particulares los que producen el pensamiento, éste tiene una base social sostenida en convenciones y creencias, por lo que no sería adecuado concebir la mente como algo esencial y exclusivamente individual” (Collier *et al* 1996, citado en Pons, 2010, p. 25).

Comparativamente con George Herbert Mead, profesor en psicología social de la Universidad de Chicago, considerado como el padre del interaccionismo simbólico, quién afirma lo siguiente:

Para Mead, la interacción social está mediada por símbolos con significado; los símbolos presentes en la interacción permiten al individuo recibir información sobre sí mismo a partir de los otros y, lo que es más importante, anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta, todo ello mediante un proceso de comprensión de los roles sociales o *role-taking*: si el otro puede ser identificado como padre, profesor, amigo, comerciante... las normas sociales sobre cómo debería comportarse cada uno de ellos permiten predecir con éxito de qué manera se van a comportar, además de favorecer en uno mismo la adquisición de los roles. (Pons, 2010, p. 24)

Mead afirma que la experiencia misma del mundo interno hace que el individuo actúe de tal o cual manera. “No es que no exista el mundo externo o que éste sea producto del pensamiento, lo que en realidad sucede es que el conocimiento del mundo, tanto del exterior como el de la misma persona, son producto de la interpretación de cada quien” (Cisneros, 1999, p. 104). El ser humano posee la habilidad de interpretar su realidad de acuerdo con su contexto y es por ello que el autor hace énfasis en la experiencia que cada ser humano obtiene desde determinado espacio.

Mead ubica a la sociedad como el terreno natural de la construcción de la conciencia humana y de las acciones y elige para su análisis el instrumental de la psicología social, con el cual la sociedad y las mismas acciones políticas pueden ser revisadas sistemáticamente a partir del valor de la experiencia. La sociedad, en tanto espacio de interrelaciones humanas, significa realmente un ambiente de experiencias generadoras de conciencia. (Cisneros, 1999, p. 105)

Ambos investigadores aportan interesantes cuestionamientos que concluyen, al final, que el proceso fundamental de la interacción permite también comprender la conciencia y estimar la comunicación como elemento clave para entender el pensamiento, ya que la esencia de la comunicación humana es, según Mead (1993) citado en Pons (2010):

... la capacidad de la persona para anticipar las respuestas que cada acto suyo provocará en los demás. Esto implica que, para poder comunicarse, la persona ha de conocer qué significan para los demás los símbolos que uno utiliza o, en otras palabras, ser capaz de asumir el rol del otro. (p. 26)

En cuanto a las técnicas de investigación utilizadas en el campo del interaccionismo simbólico, son posibles las siguientes, “extraer significados de símbolos, contenidos y palabras: análisis de contenido, categorizando respuestas; observación participante en los mismos escenarios en que acontecen las interacciones de la vida social; entrevistas, grupos de discusión o análisis documentales” (Pons, 2010, p. 30). Las respuestas de los sujetos son los conceptos que posteriormente dan valor y sentido a la investigación.

Ahora bien, las contribuciones en el tema siguen avanzando, es por lo que más adelante, durante los años sesenta las bases teóricas propuestas por Blumer y Mead abren el panorama y se diferencian como ellos le llaman, ramificaciones que se detallan a continuación:

Pueden diferenciarse tres ramificaciones en la orientación del interaccionismo simbólico: el acercamiento estructural, el interaccional y el microinteraccionista. Estas tres ramificaciones se caracterizan por la importancia diferencial que otorgan a los diferentes elementos implicados en la interacción simbólica. Cada una de ellas está lo suficientemente bien formulada como para merecer que sean consideradas en sus propias peculiaridades. (Álvaro y Garrido, 2007; Klein y White, 1996, citados en Pons, 2010, p. 30)

No se puede olvidar que el mundo en la actualidad está integrando sistemas de comunicación en todos los campos de la vida humana, es por ello que la acción que cada persona realiza genera reacciones en los demás y así se van construyendo cada día nuevos esquemas sociales.

Tanto la fenomenología, la etnometodología como el interaccionismo simbólico, permiten acercamientos concretos para la realización de estudios cualitativos, que en la actualidad enfatizan con mayor veracidad la realidad social que el investigador aborda y su importancia radica en los resultados que el investigador proyecta a través de la implementación adecuada de cada uno de los marcos de interpretación ya que, como lo afirma Bonilla y Rodríguez (1997) en Álvarez (2011), “la investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social *“a través de*

los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 13). Esa esencia es la que prevalece a través de la historia porque proyecta la realidad del acontecer cotidiano, sin pretender modificar lo que cada uno de los participantes expresa a través de sus pensamientos, sentimientos, reacciones, entre otras expresadas a viva voz y observadas por el investigador que se integra a las vivencias de la cotidianidad de la comunidad.

2.2.5 Otros marcos de interpretación de importancia para la investigación.

Es evidente mostrarse de acuerdo en que los saberes no comprenden una sola línea de interpretación y que en su mayoría se basan en argumentos occidentales, ahora bien, al nacer otros marcos de interpretación como recursos metodológicos, la investigación encuentra respuesta a la realidad desde donde emerge, es por eso que se ha considerado trascendental lograr el intercambio de saberes a través del diálogo y la organización propia de las comunidades como herencia de un legado histórico. Por tal motivo se hace necesario integrar también a la investigación dos marcos de interpretación de la investigación social que amplían el panorama y evidencian resultados desde lo local, haciendo una comparación entre lógicas que se imponen y sesgos con prejuicio hacia intereses que tergiversan la manera en que las personas conviven, representando amenazas para los saberes ancestrales dentro de la comunidad.

2.2.5.1 Descolonización epistemológica y del conocimiento.

El abordaje de la descolonización desde la ciencia social y el conocimiento abre un debate con relación al saber, ya que pretende romper con aquellos paradigmas que se han reproducido e instaurado por medio de prácticas influidas fuertemente por la occidentalización de la cultura, mismas que se ven representadas desde los espacios tanto educativos, sociales, políticos, culturales e históricos.

“Este punto de vista, pretendidamente imparcial, se esconde bajo un universalismo abstracto que ha permitido al hombre occidental presentar su conocimiento como ciencia universal y desechar el resto del conocimiento, particularista y no occidental” (Estrada, 2014, p. 185).

Un conocimiento claramente influenciado por las jerarquías del poder global, haciendo énfasis en la jerarquía epistémica, la cual consiste en “privilegiar el conocimiento europeo sobre el no europeo, que es considerado como inferior y que ni siquiera se le da carácter epistemológico, se le llama religión, mito, creencia, folklore” (Grosfoguel, 2012, p. 80). Expresiones que se pueden reconocer claramente por medio de prácticas que son fuertemente impulsadas en determinados países, sometidos a diversos tipos de violencia como lo señala Foucault (1965) en Tirado (2009) sobre sus estudios con relación de *saber-poder*, al respecto:

La violencia estructural, que está en la base de las desigualdades existentes entre los países del primer y tercer mundo; y una violencia simbólica, violencia de carácter fundamentalmente cultural, más sutil, que ha tenido casi siempre la función de legitimar no solo la violencia estructural, sino también la violencia directa. Si la violencia cultural se manifiesta a través de una serie de discursos, símbolos, metáforas, himnos patrióticos, religiosos y otros, la violencia epistémica se relaciona con los temas relativos a la producción y a la manera que tiene el poder de apropiarse y condicionar esa forma de conocimiento. (p. 175)

El fin último, es crear un discurso que aniquile la sabiduría ancestral y las prácticas históricas de resistencia, frente a nuevas tendencias influenciadas por diversos mecanismos que corroen el ideal de vida de los pueblos originarios para potenciar nuevas alternativas.

En un marco colonial (neo- o post-colonial) esta violencia funciona para condenar el saber y las prácticas de los pueblos indígenas a una existencia epistémica derivada y sometida, condena que se produce a través de estrategias como la contraposición entre formas indígenas de saber y saber científico, que es supuestamente el más verdadero; el equipar la alteridad con la ignorancia; o el ocultar, negar y vaciar las formas indígenas de saber de cualquier significado legítimo, y calificarlas a continuación de ser infantiles o supersticiosas. (Tirado, 2009, p. 178)

La manifestación primera de la violencia sistémica es la constitución del sujeto colonial como otro, tal como lo manifiesta Ramón Grosfoguel (2013), en una de sus conferencias, la cual se resume a continuación:

Claramente explica cómo se van imponiendo las lógicas del yo para luego descolonizar la ciencia social ya que, en los procesos de conquista, la monarquía católica impone una lógica al inicio de Estado-Nación, que narra como una ficción desde donde se generalizan los sistemas mundo que luego se van imitando. El autor narra que no ha sido conquista ni reconquista, sino más bien una invasión ante la resistencia al cristiano, existían pueblos oprimidos por el Vaticano y una lucha por derrocar el poder político. La monarquía católica cada vez imponía una identidad y religión, en ese proceso si se convertían las personas que formaban parte de la iglesia, si no lo hacía eran aniquilados. El discurso usado por parte de la monarquía era la pureza de la sangre, el tema de la humanidad del otro no estaba en cuestión y de esa manera se insertó el discurso en los países de América a través del arribo de Colón quién claramente, en una de las reuniones con los reyes, había llegado a acuerdos de conversión de los Estados a una religión, se le dan los recursos y la autorización para conquistar América, pero cuando llega a Haití se da cuenta que los pueblos no tienen religión (alma) entonces son como animales, esclavizan a las poblaciones enjaulándolas y exhibiéndolas por los territorios de alrededor. Grosfoguel narra claramente que se crea un debate en el tema, los métodos utilizados para conquistar otros países ya habían sido practicados, por ello ya se contaba con los tratados de evangelización de los moros y solo se pretendían implementar, las prácticas ya habían sido ejercidas hacia otras poblaciones. Se evidencia claramente la práctica del genocidio y epistemicidio.

Entonces, se cuestiona al sujeto desalmado (sin alma), narrativa que transforma la discriminación religiosa en discriminación racial. Se firma el Juicio de Valladolid, donde se afirma que a los pueblos sin alma no es pecado esclavizarlos. En ese proceso nace la encomienda y se inicia con el importe de africanos secuestrados. Abordando así el racismo, como un principio organizador de la economía política, que se define como una relación de poder. (pp. 2-3)

El autor claramente indica que los mecanismos han sido versátiles a través del tiempo y por ello es necesario comprender la historia porque ahora el Dios cristiano queda secularizado y se ve más internalizado en la dinámica del yo que se ha instaurado en el pensamiento de los sujetos.

Entonces, bajo ese camuflaje de esconder quién habla y desde dónde habla, el hombre occidental ha logrado vendernos la idea de las ciencias sociales como si fueran un proyecto global universal, que no está atado a ningún punto de vista en el mundo, que asume el punto de vista de todos los puntos de vista, es decir, el ojo de Dios. (Grosfoguel, 2012, p. 81)

Es evidente entonces también reconocer que los intelectuales occidentales aprovechan la oportunidad de personificar y hablar por el otro, emitiendo entonces discursos y convencimientos que favorecen a intereses económicos que se instauran y se aceptan como propuestas a favor del desarrollo como es el caso del capitalismo. Muchos de ellos por medio de la apertura a tratados, convenios, pactos, con una intención definida, mismo que se logran desde espacios políticos y gubernamentales con intereses de por medio.

Sin embargo, es difícil darse cuenta de que el conocimiento que se transmite está fundado a partir de un paradigma con prácticas egocéntricas, racistas y sexistas imperantes en el mundo, que han prevalecido a través del tiempo, modificando sus mecanismos, la representación más clara se aborda a continuación, “pasamos del siglo XVI del cristianízate o te mato, al siglo XIX civilízate o te mato, al siglo XX desarróllate o te mato, al siglo XXI democratízate o te mato. Te mato para que no seas un obstáculo en el desarrollo” (Grosfoguel, 2013, p. 4).

La homogeneización social y cultural como un hecho histórico, económico y político relacionado con la colonización y con la globalización, representa una amenaza que ha llevado a la occidentalización de las culturas en Latinoamérica (comunidades indígenas y afrodescendientes) y a la desaparición de muchas comunidades ancestrales con un gran acervo cultural. (Pérez, 2017, p. 206)

El llamado a descolonizar este pensamiento significa aplicar de nuevo el pensamiento crítico nacido de pueblos originarios, que buscan el intercambio de saberes por medio del diálogo y formas de organización propias, que no permitan seguir reproduciendo modelos insertados en el mundo, que solamente corrompen el bienestar del ser humano y conducen al dolor y sufrimiento.

A raíz de este cuestionamiento surge la idea de descolonizar ese sistema e integrar conocimientos del Sur, “descolonizar el canon de las ciencias sociales y las ciencias humanas en general, poniendo ahí pensadores y pensadoras críticas que están totalmente borrados del canon, poniendo pensadores y pensadoras con otras epistemologías no occidentalizadas” (Grosfoguel, 2012, p. 82). Para construir mejores conocimientos para las ciencias sociales, reales y congruentes con lo que sucede alrededor del mundo.

No se trata de añadir sujetos del mundo colonial dejando intacto el canon, lo cual sería una especie de multiculturalismo liberal a nivel epistemológico, se trata de que en el momento que nos tomamos en serio estos autores y autoras, ya no podemos seguir pensando de la misma manera, ya no podemos seguir haciendo ciencias sociales o filosofía o historia eurocéntrica, ya no podemos seguir privilegiando el racismo/sexismo epistemológico de las ciencias sociales occidentales. (Grosfoguel, 2012, p. 83)

Es por ello que Orlando Fals citado en Tirado (2009), pone claramente de manifiesto lo siguiente:

El autor reivindica, al margen de cualquier afán nacionalista, que los países latinoamericanos no copiaran los modelos de ciencia y tecnología de lujo, despilfarro y consumo de países europeos, sino que crearan una ciencia modesta, pero con metas claras y precisas, en la que la interdependencia de muchos científicos de diversas áreas, y su trabajo en equipo, lograran subsanar la escasez de recursos a la par que acercan el momento del auténtico paso de los pueblos subdesarrollados a mejores niveles de convivencia. (p. 180)

No es posible negar que los modelos arribados de países europeos siguen imperando fuertemente en países de Latinoamérica, sin embargo, existen algunas poblaciones que no tienen el acceso a éstos conocimientos porque la pobreza sigue latente y otros que siguen resistiendo en sus formas de organización para sobrevivir desde sus territorios.

La enseñanza del conocimiento «occidental» se fundamenta en el texto, mientras que el conocimiento «indígena» se fundamenta en la oralidad, en las narrativas de los sujetos. Por esta razón, la escuela debe abrir espacios para que los estudiantes indígenas cuenten sus historias, hablen de sus saberes ancestrales y muestren su herencia cultural. (Pérez, 2017, p. 210)

Una herencia milenaria que sigue latente en cada población, aún queda la esperanza, no está perdido el legado histórico de cada pueblo, es posible seguir resistiendo y luchar hasta conseguir descolonizar el conocimiento occidental.

La descolonización implica una revolución de aquellos que han sido subordinados por medio de una revaloración de los saberes propios. En este sentido se requieren, en términos de Gramsci, maestros intelectuales orgánicos, líderes en la promoción de una pedagogía que fomente el buen vivir y que sean capaces de contribuir a la reconstrucción de los saberes ancestrales para preservarlos. (Pérez, 2017, p. 218)

La realidad nos muestra que muchas de las comunidades siguen en resistencia, cada día luchan por mantener la organización desde los pequeños espacios locales que poseen, a pesar de haber sido despojados y de no contar con los recursos necesarios para sobrevivir, han logrado historicamente alzar la voz y luchar por sus derechos, demostrando que es posible recuperar las prácticas ancestrales que buscan el bien común para las mayorías y ante todo preservan el cuidado del medio ambiente y de la madre tierra.

2.2.5.2 Parcialidad consciente

Para que los conocimientos se funden desde una realidad existente, es importante analizar el plano teórico-epistemológico de las ciencias sociales. “En tal sentido, el conocimiento se entiende como una relación social atravesada por relaciones de poder, lo que supone pasar de entenderlo como una verdad externa y aprehensible, a verdades heterogéneas... localizadas según contextos socio-históricos y geopolíticos” (Cruz, Reyes & Cornejo, 2012, pp. 254-255). Esta idea pone de manifiesto la defensa a la posición radical del sujeto como del objeto, entre quién conoce y lo que conoce, sosteniendo lo que Scribano y De Sena (2009), citado en Cruz, Reyes & Cornejo (2012), explica, “se apela a entender la práctica del conocer como un momento de imaginación sociológica en que el sujeto y objeto se distinguen como dos polos, pudiendo los participantes ocupar múltiples posiciones” (p. 255). Siendo ese intercambio de la realidad en que acontece la investigación una riqueza de contenido y experiencia que genera mayor conocimiento, sin embargo, en su mayoría las investigaciones no van más allá que regirse a los estándares establecidos por el conocimiento científico.

El problema no es solo la recomendación sobre el qué hacer –las estrategias de investigación-, sino más bien cómo hacernos cargo que la “realidad” que buscamos conocer no es externa ni está dada de antemano a los procesos de producción del conocimiento científico y que como investigadores estamos implicados en estos procesos. (Cruz, Reyes & Cornejo, 2012, p. 255)

Es entonces el momento de repensar la manera de hacer investigación, ya que, “la toma de conciencia general, ha sido una de las bases de la nueva epistemología y metodología que lentamente se ha difundido en los medios académicos a través de la publicación de investigaciones y ponencias en congresos...” (Martínez, 2003, p. 2). Que en el sentido original de Paulo Freire (1974), en su obra *“Pedagogía del oprimido”*, claramente detalla:

Un aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas y a realizar acciones contra los elementos opresivos de la realidad. El logro de esta toma de conciencia exige, frecuentemente, la problematización de las situaciones conflictivas en que se vive, pues, de otra manera, quedarían solamente al nivel de una inconsciencia general. (Martínez, 2003, p. 3)

Recuperar en el campo de la investigación social cualitativa la posibilidad de encontrar un conocimiento independiente de los investigadores es el reto que a continuación se propone.

La propuesta epistemológica nacida desde la raíz feminista para la producción de conocimientos permite claramente ahondar desde una perspectiva real, que radica en la defensa de que no es posible una teoría general del conocimiento que ignore el contexto social del sujeto. Frente a la epistemología tradicional donde el sujeto es una abstracción con facultades universales e incontaminadas de razonamiento y sensación, desde el feminismo se defiende que el sujeto del conocimiento es un individuo histórico particular cuyo cuerpo, intereses, emociones y razón están constituidos por su contexto histórico concreto y son especialmente relevantes para la epistemología. (Guzmán & Pérez, 2005, p. 1)

Es entonces necesario revindicar el papel de la subjetividad en la investigación social, generada por nuevas experiencias de conocimiento que integren la condición social e histórica del ser humano.

Las epistemologías feministas hacen aportes a las maneras de abordar la realidad, en cómo ésta se problematiza, partiendo de la noción básica: el conocimiento situado. De acuerdo a su creadora, éste parte del análisis riguroso de la experiencia y de ubicar la situación en la que el conocimiento se genera. Insiste, en que la complejidad existe desde la particularidad, lejos de caer en una posición relativista la alternativa se encuentra en “los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología (...) no buscamos la parcialidad porque si, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles”. (Haraway, 1991, citada en Castañeda, 2013, pp. 8-9)

Situarse desde un ámbito objetivo, observar el mundo desde el punto de vista de una visión parcial, es el reto para los investigadores que buscan transformar los conocimientos adquiridos de las estructuras de poder social desde la visión de la parcialidad inconsciente, que es donde en su mayoría prevalece la investigación. Tal como lo afirma Laurel Richardson (1993) en su expresión de manifiesto, que se concreta en las siguientes palabras:

Yo desafío las diferentes clases de validez y reclamo diferentes clases de práctica de la ciencia. La práctica científica que yo propongo es postmodernista-feminista. Esta ciencia borra los géneros, explora las experiencias vividas, promueve la ciencia, crea una visión imaginaria femenina, rompe los dualismos, inscribe el trabajo femenino y la respuesta emotiva como válida, desconstruye el mito de una ciencia social libre de emociones y crea un espacio para la parcialidad, la auto-reflexión, la tensión y la diferencia. (Citado por Denzin y Lincoln, 2000 en Martínez, 2003, p. 2)

Algunas de las líneas guías de la metodología feminista, las trabajó María Mies, (1999), a través de una investigación que realizó en Alemania, donde enfoca claramente la idea de parcialidad consciente, la cual se sintetiza a continuación:

- El postulado de una investigación libre de valores, de neutralidad e indiferencia hacia los “objetos” de investigación, debe ser reemplazado por una *parcialidad consciente*, que se logra por medio de una identificación parcial con los objetos de investigación. La parcialidad consciente es diferente del mero subjetivismo o de la simple empatía, ya que la identificación parcial crea una distancia crítica y dialéctica entre el investigador y sus “sujetos” de estudio.
- La relación vertical entre el investigador y los “objetos de investigación”, la “*visión desde arriba*”, ha de ser reemplazada por la “*visión desde abajo*”. Esta es una consecuencia necesaria de la parcialidad consciente y de la reciprocidad. La investigación debe ser realizada para servir a los intereses de los grupos dominados, explotados y oprimidos, particularmente a la mujer, cuando lo es.
- El “*conocimiento de espectador*”, contemplativo y no involucrado, ha de ser reemplazado por una participación activa de las acciones, movimientos y luchas de la emancipación de la mujer... cuando se integran la investigación y la praxis, se logran unos resultados más ricos y, por ello, también más “verdaderos”.
- La participación en las acciones y luchas sociales, y la integración de la investigación en estos procesos, implica además que el *cambio del status quo* sea el punto de partida de una interrogante científica. Este enfoque sigue el lema: “si quieres conocer una realidad, trata de cambiarla”.
- *El proceso de investigación debe convertirse en un proceso de “concientización”*, tanto para los científicos sociales que realizan la investigación como para los sujetos investigados... aquí se siguen las ideas de Paulo Freire (1974), que desarrolló esta orientación y la aplicó con su método de problematizar las situaciones, proceso y acciones que –según él– no debían realizar los investigadores, cuyo trabajo consistiría sólo en dar las herramientas al pueblo, sino que debían realizarlo las personas objeto de la opresión. (Citada en Martínez, 2003, pp. 3-4)

Para la investigación que nos ocupa, permite claramente situar a un sujeto o sujeta socialmente excluido, el cual no se convierte solamente en uno sino en varios desde su condición de vida, porque no se limita únicamente a las personas con discapacidad sino que se amplía a toda una población vulnerable, marginada y excluida, buscando el reconocimiento que cada uno y cada una tiene desde su entorno, no solamente por la empatía e identificación que se tiene de los mismos sujetos sino para crear una conexión honesta y real de las vivencias de cada uno y cada una dentro de los procesos educativos, porque el interés sigue siendo colectivo y debe

generar respuestas y apoyo para todos y no únicamente a un grupo particular que sale a colación en los textos y medios masivos de comunicación.

Es entonces necesario volver a captar la realidad de manera consciente, desprendiendo ese paño de fondo que pretende integrar cada persona o grupo específico a una sola denominación, para no seguir cometiendo los errores pasados. “Las diferencias y características que se les atribuyen a muchas minorías étnicas, forman una configuración de sumisión, pasividad, docilidad, dependencia, falta de iniciativa, inhabilidad para actuar, para decidir y para pensar” (Martínez, 2003, p. 1). Es entonces el momento de ubicarnos en una lógica de:

“Racionalidad posicionada y dialógica; que requiere la (re) interpretación y (re) negociación continua de cuerpos, sentidos y posiciones (...) ambos movimientos que impliquen la responsabilidad o conciencia moral y política ante la toma de posición que supone cualquier acto de conocimiento” (García, 2003, citada en Cruz, Reyes & Cornejo, 2012, p. 259).

Entender la articulación parcial de las entidades humanas, de manera desinteresada para que la mente y las ideas no sigan colonizadas.

2.3 Estrategia aplicada en la investigación

2.3.1 Método cualitativo: principales características, alcances y ventajas.

El presente estudio basó su abordaje en el método cualitativo el cual, como se ha mencionado con anterioridad, se inspira en el paradigma interpretativo. Profundizar en su contenido y relacionarlo a su aplicación en el campo de la investigación, para dejar evidencia de todo lo relacionado a la metodología tiene una intención, es que el lector comprenda a cabalidad cómo el método dirige el proceso.

Puede adoptarse a partir de dos visiones, “la primera, por la cual la investigación cualitativa se distancia del método tradicional de crear conocimiento; y la segunda, como un método hermenéutico de crear dicho conocimiento o fuente de verdades” (Cerde, 2011, citado en Portilla, Rojas & Hernández, 2014, p. 91).

Es importante señalar que dicho enfoque no posee una forma legítima de hacer investigación, ni una sola orientación que la sustente, sino más bien, “posee un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación” (Patton, 2002, citado en Vasilachis, 2006, p. 1). Mediante su propia orientación metodológica y supuestos teóricos acerca de la realidad.

La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994):

Multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (Vasilachis, 2006, p. 2)

Desde el punto de vista hermenéutico, González (2013) citando a Portilla, Rojas & Hernández (2014), refiere que:

La investigación cualitativa aborda lo real en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con la que se intenta comprender e interpretar todas las acciones humanas, las vivencias, las experiencias, el sentir, con el fin de crear formas de ser en el mundo de la vida. En este sentido, es importante reflexionar acerca de lo importante que es investigar a partir de las propias experiencias, que llevarán a una explicación acerca de lo que se hace, lo que se piensa y cuál es su fin o propósito. (p. 91)

Es por eso de suma importancia que el investigador recopile todo tipo de información que se encuentre a su alcance para que los resultados que posteriormente refleje sean verídicos y se aproximen lo mejor posible a la realidad investigada.

2.3.2 Características.

Al hablar de método se hace referencia al modo en que se enfoca la investigación y los supuestos teóricos y perspectivas que guían la misma para que el estudio cumpla los propósitos por los cuales se aborda el tema. Es decir, si no se comprende la aplicación del método desde sus bases epistemológicas e históricas, no se encuentra sentido a los procedimientos que se emplean y a las propuestas que se plantean.

La investigación social tiene como objetivo principal “asimilar teóricamente su objeto de estudio y transformarlo ideológicamente en imágenes y conceptos” (Omura, 2014, p. 45). Al hablar de lo social propiamente dicho se comprende la lógica del conocimiento al mirar las realidades que lo componen y la manera de concebir el mundo.

En este sentido la metodología de la investigación cualitativa busca estudiar de manera científica los imaginarios, las representaciones, las culturas, las prácticas humanas. “En una palabra, todo aquello que guarda relación con el universo social y el mundo representacional del ser humano” (Omura, 2014, p. 17), es por eso que el investigador debe enfocar su atención en el balance de todo lo que observe, sistematice adecuadamente el contenido de la información recopilada por medio de las técnicas o métodos definidos y posteriormente proyecte los resultados de la información recolectada, habiendo realizado con anterioridad un proceso sistemático minucioso y cauteloso, reflejo del discurso de los participantes hecho investigación.

Por las consideraciones anteriores, se puede afirmar que la investigación cualitativa brinda datos verídicos y confiables porque se generan desde las propias palabras de las personas que permiten una aproximación a la realidad por parte del investigador.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986), sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

- 1.- La investigación cualitativa es inductiva: Así, los investigadores:
 - Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas.
 - Siguen un diseño de investigación flexible
 - Comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados
- 2.- Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística:
 - Las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo
 - Estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.
- 3.- Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio:
 - Interactúan con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura; en las entrevistas en profundidad,

siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4.- El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:

- Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante.

5.- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones:

- Ha de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobreentendido

6.- Todas las perspectivas son valiosas:

- No se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7.- Los métodos cualitativos son humanistas:

- Los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve. Si reducimos las palabras y los actos a ecuaciones estadísticas, se pierde el aspecto humano. El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...

8.- Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación:

- Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolos hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, no filtrado por nuevos conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
- Subrayan la validez, frente a los cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad y reproductividad de la investigación. El estudio cualitativo es una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta.

9.- Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio:

- Todos los contextos y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto.

10.- La investigación cualitativa es un arte:

- La investigación cualitativa es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos están al servicio del investigador; el investigador no está supeditado a un procedimiento o técnica. (Citados en Quecedo & Castaño, 2002, pp. 7-9)

En tanto que Smith, (1987) define los criterios de la investigación cualitativa en los siguientes términos:

- Es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador)
- Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto. Por lo que:

- Busca conocer procesos subjetivos [La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor, Erickson, 1986]
- Muestra gran sensibilidad al contexto: * Los datos se interpretan desde un contexto -no generalizaciones- * Estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en tales contextos * Relaciona lo que quiere estudiar con los contextos que le influyen como fenómeno
- Al estudiar el hecho en su escena, entiende el hecho de forma compleja de manera que no se puede anticipar lo suficiente como para seleccionar uno o varios significados para elaborar un constructo operativizable de manera uniforme, por lo que hace poco énfasis en los protocolos estandarizados de investigación.
- El método, no tiene como función básica garantizar la verdad, pero si debe ser fiable, verificable y contrastable, así mismo debe ser implementado de forma creativa y a medida de cada situación, por ello, la diversidad de técnicas y estrategias que utiliza. (Citado en Quecedo & Castaño, 2002, p. 9)

La investigación cualitativa se nutre de la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente explicarlos, sino que profundiza su estudio haciendo que los ojos de los actores sean quienes identifiquen y reconozcan las realidades, para posteriormente dar las apreciaciones de estas, es por eso que, “da prioridad y comprensión al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos. Se refiere menos a los hechos y más a las prácticas” (Álvarez, 2011, p. 12). Por lo anterior se puede afirmar que el investigador aspira a elaborar perspectivas teóricas originales, que nuevos investigadores pueden consolidar en futuras indagaciones porque representa un modo específico de análisis del mundo que los actores vivencian y comprenden, los cuales son cambiantes por las realidades, principios, valores, creencias, juicios que tienen de sí mismos y de la cultura que les rodea.

2.3.3 Alcances.

En una investigación cualitativa los alcances se relacionan mucho más con la causalidad que pueda tener un estudio de investigación, de acuerdo con el planteamiento del mismo, ya que todo proceso conlleva una intencionalidad que nace de la realidad social, abre nuevos espacios

interpretativos que se obtienen de las experiencias que los sujetos a investigar consiguen mediante la relación con sus iguales y con su entorno.

La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad personal. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. “Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores” (Rodríguez, 2011, p. 12). En otras palabras se puede decir que este tipo de abordaje investigativo no busca generar hipótesis sino más bien generar teoría a partir de los resultados obtenidos por el investigador, aborda las realidades desde el ambiente natural o cotidiano de los participantes, porque, “procede por la vía de la inducción analítica basada en la observación de la realidad a partir de la cual el investigador obtiene el conocimiento necesario para desarrollar cuerpos teóricos que capten los esquemas interpretativos de los grupos estudiados” (Álvarez, 2011, p. 13). En consecuencia la convivencia que el investigador consigue con los participantes se convierte en la primera fuente de recopilación de información, real y evidente no contada ni obtenida a través de libros, sino más bien de las realidades donde se encauza la investigación.

El procedimiento no se limita solamente a la aplicación de un instrumento investigativo, sino que se nutre de otros a manera de trabajar sistemáticamente y recabar la mayor interpretación posible. “El hecho de llevar a cabo suficiente trabajo de campo y recoger datos en cantidades suficientes permite elaborar interpretaciones válidas y asegura la transferibilidad a contextos más amplios” (Álvarez, 2011, p. 15).

Es importante también que el investigador se plantee una proyección para la investigación que desea conseguir, ya que su papel es dinámico en todo momento, porque busca profundizar y recabar más allá de lo simple y lo superficial.

Este proceso de construcción del conocimiento no es neutro. Los seres humanos logran transmutar la realidad desde su mera percepción sensorial y su visión del mundo, hasta categorizarla y analizarla mediante determinados enfoques o paradigmas, que permiten tanto la comunicación con otras personas, como la búsqueda de explicación de esos fenómenos reales. (Cedeño, 2001, p. 1)

En efecto el alcance de una investigación establece el compromiso de un investigador porque indica los resultados que generará con su proyecto y la intencionalidad que tiene del mismo, en consecuencia, durante el proceso se dará cuenta de la trascendencia que el mismo tiene en comparación con otros posibles contenidos que surgen y que son importantes también poder abordarlos.

2.3.4 Ventajas.

El paradigma interpretativo y el método cualitativo poseen un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de cada uno de los grupos hacia donde se dirige la investigación, ya que percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos.

“El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social” (Rodríguez, 2011, p. 12). En ese sentido consigue que ese intercambio que se genera entre investigador y sujetos investigados involucre sentimientos, pensamientos, ideas, actitudes, sueños, entre otras que reflejan las realidades sociales mismas que se comprenden únicamente a través del análisis e interpretación que el investigador realiza.

Esos imaginarios sociales obtenidos por medio de los resultados constituyen aportes históricos significativos para entender la realidad, porque reconoce la evolución a profundidad del fenómeno investigado y proporciona una mayor comprensión del significado que los

participantes han querido emitir a viva voz o a través de las actitudes que el investigador ha logrado captar.

Con referencia a lo anterior se pueden considerar las siguientes como ventajas de la investigación cualitativa:

- Desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social.
- Es un tipo de investigación que posibilita la ruta para investigaciones más profundas que busquen comprender la realidad de comunidades completas como también de grupos específicos o personas particulares.
- Centra su investigación en espacios de todo tipo y no limita su interpretación.
- Las auténticas palabras de los sujetos investigados resultan vitales en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes, que eventualmente se convierten en los resultados o descubrimientos de la investigación
- En todo tiempo y momento se toma en cuenta la perspectiva de los participantes, valorando al ser humano en su totalidad.
- No considera a un número específico de personas sino más bien los estudios pueden realizarlos de manera individual o grupal.
- En este enfoque, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Aquellas personas a las que la sociedad ignora, la investigación cualitativa trata de darles voz. (Rodríguez, 2011, pp. 12-15)

Se puede decir que este tipo de investigación posibilita la ruta para nuevas indagaciones que busquen comprender la realidad humana y social, centrando su atención en lugares, personas, realidades, grupos de todo tipo, en cualquier momento y espacio.

En este proceso, el investigador (a) reconstruye la historia de la persona o la cadena de sucesos (casi siempre de manera cronológica: de los primeros hechos a los últimos), posteriormente los narra bajo su óptica y describe (sobre la base de la evidencia disponible) e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos (que provienen de las historias contadas por los participantes, los documentos materiales y la propia narración del investigador). (Lévano, 2007, p. 73)

Es por ello que involucra instrumentos como autobiografías, biografías, testimonios, entrevistas, artículos y otros que proveen información de la historia de vida de una persona o grupo determinado, ya que el investigador (a) mantiene contacto directo con la comunidad y convive en la misma a manera de visualizar el panorama en su máxima expresión para recabar la información necesaria.

2.3.5 Técnicas.

La implementación de varias fuentes bibliográficas que aportan al seguimiento de acciones en el tema investigativo son de suma importancia, ya que enriquecen la recopilación de la información y orientan procesos que facilitan el conocimiento en el tema. En este mismo orden y dirección los instrumentos de aplicación para la recolección de información deben ser cuidadosamente seleccionados para que respondan a los objetivos planteados, es por eso que se describe a continuación, el contenido investigativo de las tres técnicas aplicadas, aclarando al lector que existen muchas más para ser trabajadas desde la investigación cualitativa.

2.3.5.1 Investigación documental.

La investigación documental es el estudio de los documentos que se derivan del proceso de investigación, que aportan información de relevancia para conocer antecedentes en cuanto al contenido, construyendo así un nuevo conocimiento. “En otras palabras, parte de propuestas y resultados sistemáticos, alcanzados en procesos de conocimiento previos a la investigación que ahora intenta leerlos y comprenderlos” (Vargas,1992 citado por Gómez, 2011, p. 230). Esa construcción es la que interesa en la investigación porque genera un panorama más amplio de su contenido en torno a la historia, entonces se puede decir que, “es una investigación reconstructiva: con nuevas preguntas reelabora un conocimiento que ha producido unos resultados y un saber previo y en esta medida modifica los fenómenos objeto de reflexión.” (Vargas,1992 citado por Gómez, 2011, p. 230). Entre la gama de de material documental que existe, se pueden mencionar algunos que pueden cambiar de acuerdo a los objetivos de investigación.

Libros, publicaciones periódicas, tesis, monografías, actas, leyes, acuerdos, convenios, documentos históricos, informes, estudios, memorias, anuarios, documentos oficiales, archivos privados, documentos personales, documentos electrónicos, documentos gráficos, documentos orales, entre otros. (Santiago, Rincón , Martínez & Balderas, 2012, p. 6)

Ambos conocidos o denominados como fuente de información tanto primarias, como secundarias y terciarias de importancia para la investigación documental.

En la construcción teórica lo que se busca es descubrir la intención que genera el texto en contraposición con lo que se investiga, es por eso que deben describirse a cabalidad los componentes teóricos y categorías que ayuden a ampliar el contenido y darle sentido a la investigación. “El interés final, es producir un marco teórico que sirva de apoyo a estudios posteriores de muy distinto corte, con base a la documentación existente” (Vargas, 1992, citado en Gómez, 2011, p. 230). En las investigaciones sociales son importantes los hechos históricos del tema, ya que los mismos encaminan al análisis de los conocimientos suscritos por medio de documentos y de los puntos de interpretación generados por diversos autores, permitiendo así visualizar el problema desde una perspectiva más real en el tiempo.

Es indispensable que, en este tipo de estudios, se analicen los sucesos descomponiéndolos en todas sus partes para conocer sus posibles raíces económicas, sociales, políticas, religiosas o etnográficas, y partiendo de este análisis llevar a cabo la síntesis que reconstruya y explique el hecho histórico. (García G. D., 2010, p. 3)

Un buen investigador no puede prescindir del recurso histórico como elemento clave del hecho a investigar, porque constituye el antecedente en el tiempo de lo suscitado y el recurso más concreto que tiene a su alcance, el cual prevalece y ahonda en su contenido de acuerdo con la evolución que el mismo haya tenido a lo largo de la historia, lo cual le permita generar nuevos conocimientos.

Es importante lo que señala Lee Goff (1997) citado en Morales & Bañuelos (2017) cuando indican que, “no puede lógicamente separarse el estudio del pasado, del estudio del presente y del futuro” (p. 193). Es necesario acudir a la historia, sin ella no se podría tener la perspectiva más clara de los hechos acontecidos en el tiempo.

En lo que respecta a la investigación se construyó un marco histórico evolutivo de los procesos iniciados en la educación inclusiva a nivel nacional, para dejar constancia a través de categorías, la manera en que evoluciona su contenido y la manera en que se llevan a cabo las acciones a nivel nacional, analizando finalmente las fases por la que ha atravesado la inclusión en el país.

2.3.5.2 Observación participante.

Es la técnica de investigación más utilizada en diversos campos, ya que la información que se emana de ella se obtiene directamente a través del proceso mismo de la observación hacia el segmento de la sociedad vinculándolo a la indagación que se proyecta.

Puesto que la observación estudia algo detenidamente, puede realizarse en dos vías:

- Directa: Es aquella donde el mismo investigador recopila la información, de acuerdo con una guía de observación que va creando siguiendo indicadores fijados previamente.
- Indirecta: Es cuando el investigador se dirige a ciertos grupos con el fin de obtener información al respecto del tema estudiado. Éste se aborda por medio de instrumentos como cuestionarios o guías donde se registra la información que cada persona provee.

La distinción entre <observación> y <observación participante> es clara: la primera indica la técnica para la recopilación de datos sobre el comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación, e incluye la intervención directa del investigador en el objeto estudiado. (Corbetta, 2007, p. 304)

La observación participante entonces apunta a prestar atención a una situación particular, de manera que el investigador interacciona y captura a través de los sentidos la información más importante y posible que facilite los objetivos por los cuales se adentra a la vida de los sujetos conviviendo el mayor tiempo posible dentro de los contextos para que el caudal de averiguación sea evidente y existente.

En la observación participante el investigador <baja al campo>, se adentra en el contexto social que quiere estudiar, vive como y con las personas objeto de estudio, comparte la cotidianidad, les pregunta, descubre sus preocupaciones y sus esperanzas, sus concepciones del mundo y sus motivaciones al actuar, con el fin de desarrollar esa <visión desde adentro> tan importante para la comprensión. (Corbetta, 2007, pp. 304-305)

Los principios de fondo de este enfoque son:

- Que el conocimiento social pleno solo se puede alcanzar mediante la comprensión del punto de vista de los actores sociales, mediante un proceso de identificación con sus vidas.
- Que esta identificación solo se pueda realizar mediante la integración en su cotidianidad, con una interacción continua y directa con los sujetos estudiados. (Corbetta, 2007, p. 205)

Corbetta, (2007), citando a Jorgesen (1989), enumera cuatro campos de aplicación de la observación participante siendo los siguientes:

- Cuando se sabe poco de un determinado fenómeno (un nuevo movimiento político; un acontecimiento social imprevisto, como una rebelión, etc.)
- Cuando existen grandes diferencias entre lo percibido, el punto de vista interno y el punto de vista externo (grupos étnicos, organizaciones sindicales, grupos profesionales, como médicos, abogados, etc.)
- Cuando el fenómeno no admite la presencia de miradas de extraños (rituales religiosos, vida familiar, relación entre médico y paciente, etc.)
- Cuando el fenómeno se oculta de manera deliberada a las miradas de extraños (conductas delictivas o desviadas, asociaciones secretas, sectas religiosas, etc.) (p. 307)

La técnica no limita su campo de aplicación sino que cada día se emplea a estudios de todo tipo y en contextos diversos, permitiendo de esta manera el acceso a la totalidad del campo de la investigación pero mediante un abordaje directo a cierto grupo de interés, siendo para esta causa, el contexto escolar donde se desempeñan docentes, estudiantes, director, padres de familia e instituciones que trabajan a favor de procesos de inclusión y otros que se relacionaron a la creación de la política como elementos de interés para observar a profundidad, con el afán de obtener información de la realidad.

2.3.5.3 Entrevistas semi-estructuradas.

La entrevista es simplemente la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito, en el que se obtienen respuestas verbales a interrogantes planteadas sobre el problema propuesto.

“Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también los proyectos de futuro” (Rodríguez, 2011, p. 28).

Técnica que permite recolectar datos un poco más profundos porque los sujetos expresan respuestas a cuestionamientos que se les plantean, estableciendo un proceso más cercano y amplio de los actores.

La entrevista es fundamentalmente cualitativa porque: el informante tiene más posibilidades de expresión, lo cual conlleva a que se puede comprender más sus puntos de vista, actitudes, sentimientos, ideas, etc.; es un medio de hacer investigación a profundidad (contrariamente al método de la encuesta); las preguntas que se hacen son abiertas y las respuestas pueden abrir más posibilidades de indagación. (Rodríguez, 2011, p. 29)

En efecto, la entrevista como instrumento de recolección de información permite un acercamiento más completo a la situación y problema que investiga, como lo afirma Michael Patton (1990) en Corbeta (2017):

... la finalidad de la entrevista cualitativa es entender cómo ven (el mundo) los sujetos estudiados, comprender su terminología y su modo de juzgar, captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales...El objetivo prioritario de la entrevista cualitativa es proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar su propio modo de sentir con sus propias palabras. (p. 345)

Las entrevistas son clasificadas según el grado de libertad o restricción que se les proporciona a los sujetos. “Se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, adaptable a los distintos contextos empíricos, que se puede moldear en el curso de la interacción” (Corbetta, 2007, p. 350). Los tres tipos básicos de entrevista que pueden ser abordados en la investigación cualitativa son:

- Entrevistas estructuradas: En este tipo de entrevista se hace las mismas preguntas a todos los entrevistados con la misma formulación y en el mismo orden. El estímulo es, por tanto, igual para todos los entrevistados. Éstos, sin embargo, tienen plena libertad para responder como deseen. En definitiva, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas. Cabe decir que, si bien la pregunta no restringe la libre manifestación del entrevistado, y aunque el entrevistador procure dejar hablar al entrevistado, el simple hecho de plantear las mismas preguntas en el mismo orden a todos los entrevistados introduce un elemento de rigidez en la dinámica de la entrevista. (Corbetta, 2007, p. 350)

- Entrevista no estructurada: El único objetivo del entrevistador es plantear los temas que desea abordar, dejando que el sujeto desarrolle su visión del asunto y mantenga la iniciativa de la conversación, limitándose a animarlo o incitarlo a que profundice cuando los temas sean interesantes. El entrevistador desempeña una función de control, limitando las divagaciones excesivas, procurando que la entrevista no se desvíe hacia cuestiones que no guardan conexión con el tema estudiado. Los tiempos son marcados por el entrevistado y la misma puede durar horas o varias sesiones hasta concluir con los objetivos establecidos. (Corbetta, 2007, p. 354)
- Entrevista semiestructurada: Para este tipo de entrevista, el investigador dispone de un guión, que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista, decidiendo libremente sobre el orden de presentación y la manera de formular las preguntas. Es importante considerar las preguntas oportunas, explicar su significado y pedir al entrevistado que aclare algo que no se comprende y se profundice sobre algún aspecto que lo estime necesario, estableciendo de esa manera un estilo propio y personal de conversación. Este tipo de entrevistas concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador y garantiza al mismo tiempo en que se discuten los temas relevantes, la recopilación de la información necesaria. El guion de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide el orden y la formulación de las preguntas, así como la profundización en algún tema. (Corbetta, 2007, p. 353)

En la presente investigación se tuvieron reiterados encuentros con actores principales del proceso de inclusión, con la finalidad de conocer la opinión y la perspectiva con mayor exactitud de los sujetos que tienen relación directa en procesos suscitados en la inclusión educativa y la perspectiva hacia lo que percibe en cuanto a la implementación de estrategias y apoyos, es por ello que se centra en la entrevista semi estructurada porque se establecen previamente contenidos que se le presentan a los entrevistados para, posteriormente detallar los resultados.

CAPÍTULO III
POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: SU EVOLUCIÓN A
MODELO DE DESARROLLO BASADO EN CONTEXTOS
SOCIOCULTURALES.

3.1 Introducción al capítulo

En éste capítulo se desarrolla un compilado importante de los resultados de la aplicación de la técnica de investigación documental para construir un marco histórico-evolutivo de los procesos conferidos e implementar a nivel educativo la Política de Educación Inclusiva para la población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad en espacios formativos a nivel nacional.

Partir del origen histórico para comprender el concepto, las acciones implementadas y los acuerdos suscritos dentro de la política que se gesta en Guatemala es obligatorio, para dejar constancia de los procesos ocurridos y la posibilidad de trabajar sobre un modelo de desarrollo basado en contextos socioculturales que promueva la participación de todos los sectores, impulsando así la construcción de ejes transversales que puedan conjugarse desde los entes gubernamentales y se apueste a políticas que generen una verdadera atención a la educación desde todos los espacios de participación.

Vale la pena mencionar que los antecedentes de los procesos suscitados del enfoque por el cual en la actualidad se norma la inclusión, han surgido de prácticas impulsadas por otros países con sus determinadas realidades.

Es importante entender que la Educación Inclusiva busca posibilitar la construcción de una sociedad que reconozca la participación de todos los ciudadanos y elimine las prácticas de exclusión que marcan la vida social, cultural, participativa, política de sus habitantes. “Aunque a veces, la defensa de las escuelas inclusivas se ha vinculado a la defensa de determinados grupos y colectivos específicos con necesidades educativas especiales, la inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos” (Puente, 2009, p. 14). Comprender ese razonamiento, guiará con mayor facilidad el camino hacia esa construcción que se ha querido lograr.

3.2 Técnica de investigación documental

Para construir un marco histórico de la educación inclusiva a nivel nacional e internacional fue necesario realizar una búsqueda de información de fuentes primarias, secundarias y terciarias, como estrategia para sistematizar las realidades de la investigación que se obtiene de los textos escritos.

Investigar, indagar e interpretar la información de documentos que se han escrito sobre el tema genera, para la investigación, un precedente de lo que a futuro pueda ampliarse o retroalimentarse, porque la historia se construye a través del tiempo, razón por la cual el aporte del marco histórico complementa el proceso enriqueciendo su contenido, obtenido de productos como reportes, monografías, tesis, ensayos, libros y otros artículos escritos de donde se extraiga información de primera mano.

Para la identificación de los temas y su relevancia en la investigación, se consideraron algunos procedimientos que dieron lugar a la construcción histórica de la educación inclusiva, siendo los siguientes:

- Se inició por recolectar todo tipo de documento escrito que tuviera relación con la educación inclusiva, convenios a nivel nacional e internacional en el tema, como lo relacionado a la construcción de la política.
- Se procedió a leer y analizar cada uno de los textos seleccionados realizando una depuración de los más relevantes.
- Se seleccionaron los indicados y se remarcaron los contenidos de mayor relevancia para responder a los objetivos de investigación.
- Se redactó el procedimiento a través de un hilo conductor histórico haciendo relación con lo acontecido en el país.

La fundamentación histórica del abordaje se logró gracias a que la investigadora encontró un interés en conocer a profundidad su contenido, desde el momento en que observó las prácticas inclusivas que se llevaban a cabo en algunas escuelas del nivel primario, buscando así respuesta al por qué de otros establecimientos que no contaban con el apoyo directo del programa. Los resultados llevados a cabo se describen con mayor claridad en las posteriores páginas.

En el presente apartado se desarrolla una matriz de categorías y subcategorías surgida a raíz de la construcción del marco histórico a nivel departamental y nacional, para que los resultados encuentren concordancia con los otros marcos de investigación descritos en el siguiente capítulo.

Tabla 3

Matriz de categorías y subcategorías de la investigación documental

Categoría	Subcategoría
Recorrido histórico de la educación inclusiva en Guatemala	Análisis del recorrido histórico
Evolución de la educación inclusiva en Guatemala	De la segregación a la educación especial De la educación especial a la educación integrada Principio de integración, normalización y sectorización De la educación integradora a la educación inclusiva De la educación inclusiva a la diversidad
Evolución internacional del concepto de educación inclusiva	Declaración de Salamanca Movimiento de educación para todos Foro mundial sobre la educación en Dakar Conferencia Mundial sobre educación superior de París
Política de educación inclusiva	Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa Formación, capacitación y perfeccionamiento docente Participación comunitaria y gestión Sensibilización Alianzas estratégicas
Evolución histórica de la educación inclusiva. Fuente: Elaboración propia	

La investigadora afirmó pautas y problemas centrales de su trabajo, relacionando las acciones que se describen en los textos con el análisis de las acciones dirigidas en las escuelas públicas del nivel primario, para que las mismas sean comprendidas en su totalidad desde el plano de la realidad educativa.

Es importante señalar que para este estudio se procedió por medio del análisis cualitativo, del cual Bryman y Burgess (1994), citados en Corbetta, (2007), afirman:

En investigación cualitativa hay que hablar, más que de “técnicas” o de “fases”, de un “proceso” de investigación: “la investigación cualitativa no puede reducirse a técnicas específicas, ni a una sucesión de estadios, sino que consiste más bien en un proceso dinámico que une problemas, teorías y métodos”; por consiguiente, el proceso de investigación no es una sucesión bien definida de procedimientos con un diseño claro, sino una interacción imprecisa entre el mundo conceptual y el empírico, donde la deducción y la inducción son simultáneas”. (p. 301)

Es por ello que se profundizó en el abordaje de la terminología de uso en los textos y espacios educativos para comprender si las acciones se rigen por un planteamiento a nivel nacional o se sigue la ruta de acciones establecidas por otros países en el tema de la educación inclusiva.

3.3 Recorrido histórico de la educación inclusiva en Guatemala

La revisión de datos históricos permite claramente comprender la evolución del fenómeno que se estudia, es por eso que la educación ha sido durante siglos uno de los medios en el cual el ser humano aprende a socializar, asimilando la realidad para posteriormente provocar conocimientos que permitan comprender claramente su entorno.

Ahora bien, hablar de educación inclusiva es referirse a una evolución conceptual que se desarrolla a partir del momento en que se reconoce la discapacidad de las personas, no solamente en el ámbito escolar sino en todos los espacios de convivencia, desde donde se deben extender los apoyos para que las personas tengan acceso a una educación digna, oportunidades laborales y participación en todos los espacios sociales, significa entonces que se debe prestar mayor atención a aquellos estudiantes que han sido objeto de exclusión por su condición tanto social, física, intelectual, étnica, psicológica, entre otros.

En Guatemala, desde sus inicios fue el sector privado el impulsor de la educación especial, haciendo que el reconocimiento de los casos de niños con discapacidad posibilitara la apertura de centros especiales de apoyo e identificación de las diversas discapacidades; en este acoplamiento se brindó ayuda específica, quedando fuera todas aquellas familias que no tuvieron posibilidades económicas y acceso a los centros instalados solamente en la ciudad capital.

En 1945 se implementa institucionalmente en la iniciativa privada, la Escuela para Niños Ciegos Santa Lucía, por medio del Comité Pro ciegos y Sordos de Guatemala, asimismo se crea la Escuela para Niños Sordos Fray Pedro Ponce De León, en 1965 se inaugura el Centro de Rehabilitación para Ciegos Adultos. En lo referente a la atención de la discapacidad intelectual es en 1962, que se crea el Instituto Neurológico de Guatemala, por un grupo de padres de familia preocupados por la educación de sus hijos, y es la Institución que inicia la formación del recurso humano en esta área. (ASCATED, 2005, p. 15)

Recurso humano que fue formado dentro de las propias instituciones privadas, abriendo brecha para que en las universidades se implementaran carreras técnicas en educación especial, terapia del lenguaje y orientación escolar. Y es a partir del año 1966 que se logran encaminar procesos para que se descentralice el programa a otros departamentos y municipios que no contaban con este tipo de orientación, pudiendo cubrir solamente unos pocos para que se dieran a conocer las acciones.

Claramente el enfoque evoluciona y se transforma cuando el sector público a través del MINEDUC se interesa en el tema y contrata personal con estudios en el área para cubrir las necesidades en determinadas escuelas, primordialmente de la ciudad capital, mismas que más adelante se dispersan a algunos departamentos. En efecto, en el año 1969, el Organismo Ejecutivo emite el Decreto de Ley 317, que se describe a continuación:

“Ley Orgánica de Educación, que en su Artículo 33, dictaminó la Creación de la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial, en el Ministerio de Educación con el objetivo de coordinar programas que fomenten una mejor adaptación del estudiante al ambiente familiar y social” (ASCATED, 2005, p. 15).

Primeras acciones emanadas desde el MINEDUC, que sentaron bases sólidas para encauzar procesos que permitieran el acceso y la participación de la comunidad educativa, rompiendo paradigmas para que la población vulnerable tuviera un acercamiento más real a la escuela. Uno de los primeros centros de atención fue creado por la Secretaría de Bienestar Social, tutelando específicamente la atención a las personas con discapacidad intelectual:

En 1974, se perfila la primera Institución de Gobierno que se enfocó más a la población con retraso mental, de escasos recursos, creando así el Centro de Rehabilitación de Niños Subnormales Árida España de Arana, perteneciente a la Secretaría de Bienestar Social, que cambiaría posteriormente

de nombre a la Dirección de Asistencia Educativa Especial, cuya política era: brindar atención en Educación Especial y/o tratamiento de la deficiencia mental en sectores de población de bajo recursos económicos. (ASCATED, 2005, p. 16)

Sin embargo, el beneficio seguía siendo solamente para los habitantes de la ciudad capital y departamentos cercanos y aunque las comunidades escucharan del centro, era imposible contar con recursos económicos para conseguir apoyo y asistir frecuentemente al lugar. En otro caso, se observó la gestión y movilización de padres de familia, motivados por realizar el mismo proceso en otros departamentos, solicitando así la apertura de centros de apoyo, lo cual no se consiguió fácilmente, porque no existía personal capacitado y orientado a atender las diversas necesidades.

Entre tanto la iniciativa privada apostó por proyectos específicos que generaron estrategias frente a los escenarios que se presentaban, buscando cubrir las necesidades que hasta ese momento habían sido reconocidas e identificadas aunque no se conociera a profundidad la manera de trabajar cada caso.

La importancia de las acciones y el reconocimiento a una población con necesidades diversas permitió que más adelante se emitiera una ley nacional y se publicaran políticas de desarrollo en beneficio de las personas con discapacidad, a fin de encontrar soluciones y plantear aportes en apoyo a la población.

En 1991, se emite la Ley de Educación Nacional, Decreto 12-91, en la que se promueve la Educación Especial, capítulo III, artículos 47 al 51; en 1992 se publican las Políticas Multisectoriales de Desarrollo para la Atención de la Población con Discapacidad, con un enfoque Multisectorial y Multidisciplinario, con el propósito de orientar la generación de proyectos y acciones en beneficio de esta población. (ASCATED, 2005, p. 16)

Tanto la ley y las políticas han encontrado un nuevo giro, porque pretenden mirar la necesidad desde un nuevo enfoque, ya no fijado en la rehabilitación que bien les hacía a los estudiantes con discapacidad intelectual sino a su desarrollo como persona, con una vistazo multisectorial y de derechos humanos para todos con las mismas condiciones y con la garantía de ser respetados por el hecho de ser personas.

Ya en el año de 1995 formalmente se aprueba la Base Legal del funcionamiento del Departamento de Educación Especial, y se sustenta con el “Acuerdo Gubernativo No. 156-95 dando legalidad para coordinar acciones dirigidas a la atención de la población con necesidades educativas especiales” (ASCATED, 2005, p. 17), se inician procesos enfocados en educación especial habiendo con anterioridad identificado a dicha población no solo de la cabecera departamental sino de otros departamentos y municipios; es interesante resaltar que ya no se aborda específicamente la educación especial enfocada solamente a la discapacidad intelectual, visual, física, auditiva como bien se había identificado, sino que se amplía a necesidades educativas especiales por la característica de estudiantes y por las necesidad específica que presentaron para entonces, no necesariamente asociadas a discapacidad sino a otras que no les permitían aprender de manera regular, como la mayoría de compañeros de clase.

A propósito es importante reconocer que muchos de los países ya se encontraban adelantados en este ejercicio de generar proyectos y políticas que permitieran que los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad accedieran a la educación, como lo manda la carta magna de cada país, por lo tanto se contaban con antecedentes y ejercicios implementados que sirvieron de referente para que Guatemala regulara acciones más concretas.

En el año 2001, se elabora la Política y Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales y se aprueba con el Acuerdo Ministerial No. 830-2003 en el cual se ampara legalmente, la que se ha difundido e implementado entre otros con docentes en servicio, supervisores, autoridades educativas, CTA's, padres de familia en el ámbito nacional. (SEGEPLAN, 2005, p. 18)

Política y normativa que establece procedimientos tanto técnicos como administrativos que deben implementarse en instituciones educativas, tanto públicas como privadas, para llegar a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

Promoviendo de esta manera la participación e inclusión de la comunidad educativa en dichos procesos, puntualizando acciones a nivel local.

El Ministerio de Educación, en ese mismo año, inicia la creación de diez escuelas de educación especial para que los niños con discapacidad sean atendidos de manera más personalizada y con tiempos específicos para cada necesidad, creando una comisión que permitiera agrupar a instituciones que trabajan en el tema para que juntas fomenten la participación de la comunidad educativa. (SEGEPLAN, 2005, p. 17)

Es así como se vincula el proceso con la idea de lograr que las escuelas satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, sin importar sus características y condiciones de vida. La comunidad educativa adquiere un compromiso importante para hacer cumplir las acciones que se puntualizan en la política y normativa, ya que son ellos los que deben plantear proyecciones para que el acceso no restrinja la participación de ningún estudiante.

Dichas acciones se dan a conocer formalmente hasta el año 2008, a través del documento titulado: “Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad”, el cual se programa para los siguientes diez años y se inicia un trabajo cooperativo entre el MINEDUC a través de la Dirección General de Educación Especial y la comunidad educativa, con el fin de apostar a beneficiar a la población en general atendiendo a la diversidad. Es importante recalcar que los docentes de educación primaria no son los pioneros en iniciar los procesos que plantea claramente la política, sin embargo se les implica porque son quienes vivencian junto a sus estudiantes los escenarios de enseñanza-aprendizaje implementando estrategias para abordar la diversidad dentro del salón de clases. Mientras que los docentes de educación especial, los cuales son pocos a nivel nacional, realizan una labor enfocada directamente a tres acciones específicas que son: orientar a docentes de grado, implementar programas de escuelas para padres y dotar de estrategias a estudiantes de acuerdo a las condiciones de la escuela. En tanto que los coordinadores de educación especial a nivel departamental velan por el cumplimiento de la política y de la ley en materia de derechos, organizando actividades a nivel departamental con el apoyo de los asesores pedagógicos nombrados en escasos departamentos.

La proyección de la política en tiempo se ha cumplido, sin embargo no se tienen propuestas contundentes para su reforma, tampoco resultados de los logros alcanzados hasta el momento, de los cuales se pueden generar nuevas propuestas factibles a nivel nacional.

3.4 Evolución de la educación inclusiva en Guatemala

En el país se han realizado acciones en el ámbito educativo que han evolucionado a lo largo de la historia, sin embargo la filosofía de la educación inclusiva ha tenido perspectivas diversas que ha sido necesarias conocer para replantear su aplicación.

Para comprender a fondo esta evolución, es importante percibir cómo ha ido cambiando este concepto y la manera en que se han implementado las acciones que conllevan a comprender que ahora las personas sean sujetos de derecho y no objetos como se consideró hace muchos años.

Es por ello que la evolución no se refiere únicamente al hecho de cómo a través de los años la terminología ha sido relevada, sino más bien a los antecedentes que llevaron a qué en la actualidad el discurso de educación inclusiva sea importante para el proceso educativo y social, a partir del momento en que se considera al ser humano como elemento esencial del desarrollo, buscando su participación e inclusión en todos los ámbitos de vida. Para comprender a profundidad la manera en que éste razonamiento se ha hecho efectivo, es importante conocer su evolución a través de la historia, la cual se detalla a continuación.

3.4.1 De la segregación a la educación especial.

Es interesante reconocer que desde el inicio, como bien se detalló en el capítulo anterior la historia de la discapacidad, muestra solo indicios que en la antigüedad las personas en esas condiciones eran consideradas como objetos. Porque la mirada se centraba desde una concepción caritativa, resultado de una historia de persecución, exclusión y menosprecio, razón por la cual Aguado Díaz (1995), en Palacios (2008) expresa, “desde la antigüedad hasta nuestros días, han

existido grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad” (p. 25). Mismas que se han querido solucionar a lo largo de la historia.

Un primer modelo, consideró las causas del origen de la discapacidad bajo una perspectiva religiosa, que no tomo a consideración a la persona, excluyéndola por completo de su familia, la sociedad, de su entorno y de su condición, tal como lo señala Dussan (2011) al expresar lo siguiente, “pues el modelo tradicional, segrega totalmente a las personas con discapacidad, por considerarlas no aptas para la sociedad, son vistas como un problema que únicamente la familia debe soportar y no la sociedad” (p. 140). Situación que perdura durante años ya que la misma sociedad decide prescindir de las personas situándolas en espacios en el que son tratadas como objetos y no como sujetos.

A raíz de lo suscitado, “nace un paradigma que logra un gran avance, pero no el oportuno, ya que es motivado por la lástima que producen las personas con discapacidad a la sociedad” (Dussan, 2011, p. 141), reflexionando ante la realidad como un problema de sociedad y no de familia. Se comprende que son seres humanos y merecen protección y atención por parte del Estado, quien debe reconocer los derechos de todos los miembros de una sociedad sin importar su condición de nacimiento y de vida.

No se puede negar que la inspiración para ir generando cambios se vincula también cuando se conocen los logros obtenidos en países como Francia, Inglaterra, Alemania quienes a través de la implementación de incuestionables prácticas, ajustes, apoyos, programas, entre otros, consiguen la adaptación de los estudiantes a un sistema educativo, a lo mejor mucho más lento y personalizado, pero con resultados efectivos. “A pesar del gran avance en la atención, el pensamiento seguía centrado en atender la discapacidad como un asunto restringido a curar la enfermedad” (Dussan, 2011, p. 141).

Es por ello que se limitó el abordaje de cada discapacidad porque se creía que solo podía ser tratado como una enfermedad, sin embargo, existieron profesionales que analizaron las diversas situaciones y la mentalidad fue cambiando, logrando de esta manera implementar la escuela de educación especial como el ente encargado de facilitar los medios para que los estudiantes logren un aprendizaje de acuerdo a sus necesidades.

El surgimiento de la escuela especial se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y el propio centro especial, pero el sistema de la educación especial fue cuestionado en la medida en que las instituciones recibían todos los alumnos que el sistema regular rechazaba. (Dussan, 2011, p. 141)

Una evidente realidad que se refleja claramente con pros y contras bajo un sistema de educación ordinaria y educación especial, más conocido como el sistema dual, tal como lo señala Carrillo (2016):

En el marco de estos nuevos enfoques se va extendiendo y consolidando en distintos países la creación del ya mencionado sistema educativo dual, y en el que subyacen dos aspectos fundamentales: a) la clasificación del alumnado, ya que dado el auge de los modelos de diagnóstico psicológico del momento, se recurre a la medición psicométrica para clasificar a los estudiantes, resultando dos grupos básicos: los estudiantes “normales” que estarían en las escuelas ordinarias y los “anormales”, los cuales serían tratados en las escuelas especiales; y b) la cada vez mayor especialización del personal que presta los servicios educativos, este hecho repercute en la creación de un subsistema de educación especial con alto grado de especialización y con fuerte orientación médico-psicológico. (p. 16)

Procesos que buscan en un principio ser de apoyo, sin embargo reflejan el aislamiento de las personas, porque las escuelas regulares encuentran en la implementación de las escuelas de educación especial, personal capacitado en atender a la población con discapacidad, corriendo el riesgo de que el docente regular quiera estandarizar o normalizar la educación, clasificando a los normales de los anormales como se explica en el párrafo arriba en mención.

El resultado de este proceso fue un mínimo avance en las necesidades funcionales de la persona, lo cual condujo a que la segregación y marginación de los alumnos fuera en aumento, y que las instituciones especiales se caracterizaran en este aspecto. (Dussan, 2011, p. 142)

Otro modelo que se instauró fue el modelo estadístico, en el cual Carrillo (2016) citando a Lu (2003) resume claramente:

El modelo estadístico reemplazó al modelo patológico y pasó a tener una vigencia casi universal. Tal vez sea más exacto decir que el modelo estadístico desplaza al modelo patológico pero sigue nutriéndose de él cuando se trata de explicar algunas cuestiones, como por ejemplo las relacionadas con la media de la inteligencia (la normalidad) y sus desvíos por debajo. (p. 17)

En la actualidad claramente se sabe que la inteligencia no se limita solamente al resultado estadístico entre la edad mental y cronológica, sino que va más allá de un proceso estadístico.

Ahora bien, nace otra propuesta que se establece fuertemente en algunos países, incluyendo a Guatemala, el cual es conocido como la integración escolar, que se refiere según Álvaro Marchensi y Elena Martín (2011) citados en Rodas (2012) a lo siguiente:

- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia: La discapacidad deja de verse como un fenómeno que determina por completo las capacidades de la persona, y se responsabiliza a la escuela de otorgar los apoyos y los recursos necesarios a fin de que la discapacidad no limite las oportunidades educativas de la persona.
- Una nueva perspectiva que hace hincapié en los procesos de aprendizaje: Considerándose éstos de gran importancia en el desarrollo, independientemente de que el estudiante posea o no una discapacidad.
- El desarrollo de nuevos métodos de evaluación: Con las nuevas concepciones de discapacidad se cuestionan las pruebas cuantitativas y la evaluación se remite a los procesos de aprendizaje y a los recursos o apoyos adquiridos por los estudiantes para desarrollar sus potencialidades. Se deja de hacer hincapié en las deficiencias y se potencian las capacidades individuales.
- Aumento de la diversidad en ambos sistemas: En ambos sistemas había alumnos que se hallaban en el límite del otro, de modo que no quedaba del todo claro a cuál debían pertenecer.
- Aumento de experiencias positivas de integración: Las cuales ofrecían una alternativa para solucionar las necesidades educativas de todos los alumnos.
- Una corriente normalizadora en todos los servicios sociales: La cual plantea que todos los ciudadanos deben tener acceso a los mismos servicios sociales y a las mismas oportunidades de salud, educación y empleo.
- Mayor sensibilidad social hacia el derecho de todos a una educación integradora: Todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de educación, oportunidades que se pueden ofrecer de forma eficiente bajo el modelo de la educación integrada. (pp. 31-32)

La propuesta de integración escolar en el país se adoptó durante muchos años, en las algunas escuelas del nivel primario, siendo el primer escenario donde los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales logran ingresar y ser apoyados en grupos específicos.

3.4.2 De la educación especial a la educación integrada.

Comprendido el proceso llevado a cabo para lograr hablar de educación especial, las realidades cambian porque surgen nuevas dificultades, ya que como es sabido se logra solamente aceptar que las personas con esa condición formen parte de la dinámica social y familiar, pero la adaptación al ámbito escolar sigue confusa, porque se deben plantear propuestas que permitan a los estudiantes acceder al derecho de una educación digna y de calidad.

Por el contrario, se acuña un nuevo término que es implementado en las escuelas para que los estudiantes puedan seguir un mismo patrón de enseñanza- aprendizaje y logren desenvolverse en la vida cotidiana, el cual se conoce como normalización, “proveniente de los países escandinavos, que en esencia propugnaba la utilización de medios educativos que le permitieran a la persona adquirir o mantener comportamientos y características cercanos a la normativa general” (Dussan, 2011, p. 142). Esto significó que la atención para las personas con necesidades educativas especiales se centrara en la rehabilitación propiamente, creyendo que al paso del tiempo se lograría la adaptación del estudiante a un ambiente regular de aprendizaje como el de sus compañeros regulares de clase, hasta éste momento no se consideraba la implementación de programas específicos ni los ajustes físicos para estudiantes.

“La esencia de la normalización no estaba dirigida a un programa de tratamiento, sino que debía sobrepasar esas tareas concretas y proporcionar a las personas con discapacidad la dignidad completa que le correspondía como derecho” (Dussan, 2011, p. 142). Esto nos hace comprender que esa esencia resultó equívoca porque los logros quedaron cortos desde el momento en que se trabajaron numerosos intentos de recuperación en la fase de tratamiento y no al hecho de buscar estrategias que les permitieran a los estudiantes conocer sus habilidades para desempeñarse en ellas a lo largo de su vida.

Ahora bien, es importante señalar que uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial, se puntualiza en el Informe Warnock, quién reafirma el significado de normalización, al cual hace referencia Dussan (2011) citando a Montero (1991):

Éste, no se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “normal”, sino aceptarlo tal como es, es decir con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades. (p. 142)

Una intencionalidad puntual y con miras a reconocer al ser humano como tal, sin juzgar, excluir, rechazar, estigmatizar por la necesidad que presente. Cabe agregar que en el informe se puntualizan propuestas para lo que ahora se conoce como integración escolar y social, proponiendo así abolir la clasificación de las minusvalías, que por cierto sigue vigente en la terminología de la Constitución Política de la República de Guatemala. Otro de los interesantes aportes del autor fue promover el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), término que se emplea en la actualidad al reconocer que cada persona posee necesidades de vida distintas como educativas. “Se adoptó este concepto con el objetivo de disminuir los efectos nocivos de la clasificación indiscriminada, al asumir que cada niño, niña independientemente de su discapacidad, tenía una necesidad particular de educación” (Dussan, 2011, p. 142).

Es interesante así mismo comprender que, “cuando se habla de un estudiante con necesidades educativas especiales se hace referencia a que dicho estudiante necesita de una serie de ayudas tanto pedagógicas o de servicios no comunes, que le posibiliten el éxito escolar” (Carrillo, 2016, p. 30).

Durante éste período también se cuestiona la organización de los padres y la presión que ejercieron para que se logaran cambios significativos en el proceso educativo de sus hijos, pero también en la vida cotidiana que les permitiera desenvolverse por sí mismos.

“Se hicieron esfuerzos hacia la integración escolar, donde el subsistema de educación especial jugó un papel importante en el tránsito de la atención en institutos de educación especial hacia los centros de educación regular” (Carrillo, 2016, p. 18). Fueron notorios los resultados obtenidos, muchos de los estudiantes aprendieron a desenvolverse, a deletrear, a desarrollarse por sí mismos con rutinas personales, pero se inició a identificar que los niños pasaban mucho tiempo encerrados en los centros de educación especial y no lograban interrelacionarse con otros compañeros, haciendo que la convivencia se limitara entre iguales.

En este orden de ideas, Echeita, (2007) citando a Booth y Ainscow (1998) plantean, “lo que tendría sentido es tratar de superar la educación especial como una disciplina y actividad profesional específica y, sobre todo, aislada del devenir de los tiempos” (p. 22). La identificación en sí de las posibles insolvencias que el programa brindaba generó un nuevo debate y cambios al proceso. De esta manera, se considera que la integración se constituyó en una de las mejores prácticas en el campo de la educación, porque claramente se observaron avances significativos en estudiantes, panorama que generó aceptación para los padres, sin embargo existieron dificultades y limitaciones para que se implementara de una mejor forma.

Otra idea se desarrolla por Freidin et al (2003), citado en Carrillo (2016), al referir lo siguiente:

A partir de la implementación de las políticas de integración, la escuela común debe aprender a trabajar con niños con NEE y la escuela especial debe apoyarla, sostenerla y aconsejarla. En este sentido, se presenta, para la escuela especial, la necesidad de poder abrirse a un nuevo modo de encarar su tarea... Los procesos de aprendizaje se constituyen en una responsabilidad compartida entre la escuela común y la escuela especial. (p. 20)

Nace una nueva idea, en la cual se espera que los centros de educación especial sean transformados en centros de apoyo y asesoramiento, “en este sentido, la educación especial debe dejar de centrarse en el déficit de algunos alumnos especiales para entenderse más bien como el conjunto de recursos educativos que podrá utilizar de forma temporal o permanente, el alumno

con NEE” (Carrillo, 2016, citando a Palomares, 1992, p. 21). La construcción sigue dejando evidencias y el rol de la educación especial cobra mayor importancia, generando así nuevas propuestas.

3.4.3 Principio de integración, normalización y sectorización.

Así como la vida va siendo dinámica desde todos sus contextos, también los procesos en materia de educación son cambiantes, la segregación trae consigo el comienzo de la educación especial, misma que se trabaja mediante ciertos parámetros que luego son sustituidos por el principio de integración, normalización y sectorización.

Anteriormente se recalcó que el principio de normalización se instaure como el principal componente de la integración, buscando finalmente que todos los seres humanos obtengan condiciones de vida acordes a las necesidades que presenten, sin embargo las malas prácticas en muchos contextos tergiversaron la intención que traía consigo dicho principio.

Ahora bien, es importante recalcar la intención que el sueco Bengt Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para Deficientes, aporta para este principio, sin olvidar que fue el quién logró popularizarlo:

Normalizar significa, en primer lugar, poner al alcance de todas las personas deficientes las formas de vida y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias y género de vida de la sociedad a la cual pertenecen. En segundo lugar, significa la posibilidad para la sociedad de buscar y respetar a las personas con deficiencias. (Carrillo, 2016, citando a Palomares, 1992, p. 22)

Principio que debe extenderse en todos los ámbitos de vida, teniendo en cuenta “la aproximación de cada individuo a las oportunidades de la vida plena” (Carrillo, 2016, p. 23), y la disposición del Estado para generar los ajustes razonables que posibiliten en cada persona el logro de sus proyectos personales.

Cuando el principio de normalización se traslada al contexto de las relaciones humanas, se habla de integración.

Constituida en uno de los fenómenos que mejor trascendió en el campo de la educación especial, a pesar de las limitaciones y dificultades encontradas en el proceso, Carrillo (2016) señala que el asumir el principio de integración resulta:

En primer lugar y apoyándome en algunas conceptualizaciones ya referidas y con las cuales coincido, me atrevo a definir al principio de integración como la valoración que contribuye en forma determinante con la ruptura de las concepciones y políticas sociales de la homogeneización y de la segregación, que a lo largo de una historia de injusticias se han venido materializando en distintos ámbitos de la sociedad y por diferentes motivos: religiosos, étnicos, sexuales, económicos, físicos, de personalidad, desarrollo de inteligencias, etc. De allí que al hablar de los procesos de integración social, se asuma una dimensión mucho más allá que el ámbito puramente escolar y el asociado a las discapacidades. (p. 26)

Interesante el reconocimiento, ya que muchas de las concepciones han querido imponer un pensamiento irreal a las condiciones de vida de los grupos sociales a lo largo de la historia, demostrando que no ha sido nada positivo para la población ya que en vez de generar condiciones, crea problemas sociales que luego afectan directamente a los menos favorecidos, sobre esta conceptualización Grosfoguel (2013) claramente anticipa que:

El problema de aceptar cualquier programa sin conocer sus alcances, orígenes y propósitos puede producir un canon de pensamiento que radica en conocimientos disfrazados que luego construyen jerarquías provenientes del pensamiento occidentalizado, que no pretenden más que secularizar y crear seres sin ideales. (p. 3)

Por ello en sus inicios se buscaba que éste principio reconociese y valorase al otro como ser humano, generando prácticas con iguales oportunidades de participación desde los contextos locales donde el Estado fuese garante de las mismas.

Se logra la normalización y la integración, pero para que la misma sea llevada al campo de acción, se implementa la sectorización, que Bank-Mikkelsen citado en Carrillo (2006) da a conocer con claridad:

La normalización es el objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo. Pero en la práctica, el desarrollo de los principios de Normalización e Integración, ha llevado a una tendencia de descentralización, enmarcado dentro del principio de sectorización, generándose iniciativas de participación de carácter local y comunitario en el campo de los servicios sociales. Cuando trasladamos el principio de normalización al terreno de los servicios y su accesibilidad hablamos de sectorización. (p. 27)

Sectorizar entonces significa acercar los servicios a la localidad donde se produce la demanda, esto nos hace pensar que se mercantilizan las acciones que se llevan a cabo en ciertos lugares y más que eso pareciera ser que se ofrece cierto servicio para satisfacer las demandas de la personas, misma que no son acordes a sus realidades porque muchas de ella no encajan a las condiciones de las comunidades a donde el servicio llega.

Las prácticas son buenas cuando nacen desde los contextos reales y florecen para beneficiar a todos los sectores, ya que la organización de la comunidad es básica para hermanar la efectividad de los procesos que se desea implementar, pero pareciera ser que estos tres principios en vez de beneficiar a la población con necesidades educativas especiales, las vulnera a nivel social, ya que como es bien sabido muchas de éstas personas no han conseguido el acceso a los servicios básicos para subsistir, entonces cuando se les inserte a un nuevo programa la limitantes serán mayores si se corrompe el ideal de vida al cual están acostumbrados, es necesario entonces recalcar lo que señala Carrillo (2016):

La educación especial tiene todavía un importante papel que jugar, pero eso sí, con grandes retos para su transformación, en función de promover y apoyar procesos efectivos de integración escolar, articulando con las escuelas regulares, proporcionando asistencia y asesoramiento, abriéndose en definitiva, a los procesos de inclusión y respeto a la diversidad. (p. 19)

Garantizar un verdadero procesos de integración escolar, no requiere solamente de buenas intenciones sino va mucho más allá de conocer las necesidades de las comunidades, las carencias de los servicios, las reformas a las políticas, los planes, las proyecciones que orienten a la inversión de los servicios de apoyo y una programación sistemática de la aplicación de políticas que garanticen la participación y la inclusión de todos. El desarrollo de los principios de integración, normalización y sectorización han producido una evolución histórica, ya que a raíz de su implementación se han logrado visualizar lo que se puede rescatar y apostar para generar nuevas propuestas que son visualizadas desde la concepción social y política.

3.4.4 De la educación integradora a la educación inclusiva.

Se va transformando el proceso y también las discusiones sobre la disciplina, ya que las consideraciones para trabajar con la población con necesidades educativas especiales requieren de estrategias acordes a las condiciones de cada estudiante y se descubre que existe otra población vulnerable que también debe ser atendida, es así como la escuela debe prepararse para dar respuesta a todas las necesidades que se presenten y no solo a unas cuantas.

La inclusión escolar es un constructo teórico de la pedagogía que surge en la década de los 90, pone énfasis en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, por lo que propone sustituir el término integración, que hasta ese momento era categoría dominante en los países pioneros en el desarrollo teórico-práctico de la “integración escolar.”(Carrillo, 2016, p. 60)

La idea sigue siendo con miras a transformar el sistema educativo y responder a las necesidades reales de los estudiantes. Un cambio que no sustituye un término por otro sino que constituye un enfoque que surge a raíz del predominio de la investigación en el ámbito académico, especialmente en los países más avanzados y desarrollados en entornos educativos, cuyas condiciones económicas permitieron la transformación de los procesos a través del ensayo de diversos modelos de enseñanza para generar propuestas coherentes a las realidades de sus países.

El desarrollo de la integración produce una nueva evolución conceptual que abre la posibilidad de ampliar los procesos a una visión más profunda que tiene relación directa con la inclusión, “la educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia favorecedor del desarrollo humano” (Dussan, 2001, p. 143).

Un concepto más amplio y arduo porque no limita la participación sino que considera la diversidad, la cual no solo se enmarca dentro del ámbito educativo sino que tiene directa relación al entorno social, cultural, político. Ya que cuando se habla de atender a la diversidad no se trata

simplemente de una categoría pedagógica “de moda”, como lo refieren López (2002), en Carrillo (2016) sino que “como fue mencionado antes, se hace referencia a una ruptura ideológica y paradigmática de patrones socio-culturales que pretenden la homogeneización de la sociedad en general y, como parte de ella, también de la educación” (p. 54). Complejidad que va más allá de una tendencia pedagógica tradicional porque el término no se limita al ámbito educativo sino hace mayor hincapié en la dinámica social y vivencial.

A partir de este enfoque las escuelas deben estar capacitadas para atender a todos sin importar su condición, “se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (Dussan, 2001, p. 144). Un modelo soñado para muchos países, pero utópico por las condiciones en las que se viven, principalmente porque la pobreza y la desigualdad social no acaban.

El verdadero sentido radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo a sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general. (Dussan, 2001, p. 147)

Esto implica la construcción de un proyecto político integrado por estrategias profundas que apuesten a un verdadero desarrollo y no solamente al discurso pedagógico discontinuado que por años ha prevalecido y que muchos de los países en su afán de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes los han considerado sin medir las consecuencias que a largo plazo acarreen.

La educación inclusiva como lucha política, desde la perspectiva de Salvador y Rodríguez (2001), “es un acto político en sí mismo y está condicionada por la política al mismo tiempo” (González, 2016, p. 33), porque enmarca dentro de toda esa construcción un cambio social que no tiene solamente injerencia a nivel educativo sino más bien a nivel político, social y cultural,

que no se logra con la implementación de programas o planes que surgen a nivel internacional, sino más bien debe nacer como un proyecto de nación.

“Una sociedad inclusiva es a su vez democrática, por tanto, es necesario concluir que las prácticas democráticas cristalizadas, en los primeros años del siglo XXI nunca han sido democráticas e inclusivas, sino que pseudo-democráticas y pseudo-incluyentes” (González, 2016, p. 37).

Interesante análisis de cómo cambia el panorama de la democracia y la necesidad latente de que muchas de las propuestas que surgen no son comunes entre países a nivel mundial, porque todos poseen divergencias y por esa razón se puede aseverar que los resultados logrados no han favorecido a las poblaciones sino más bien han creado conflictos, porque se ha modernizado el discurso de la educación solamente y no se ha considerado que tanto los tratados y convenios firmados y ratificados den la pauta de descentralizarlos de acuerdo a los contextos, no se trata de implementarlos al pie de la letra deseando lograr cambios profundos, sino más bien constituir un equipo de profesionales conscientes que aporte para generar cambios significativos.

El concepto de pseudo-incluyente como lo señala Barrio de la Puente (2009) o de inclusión excluyente Ocampo (2011) ambos citados en González (2016) se concibe como la capacidad de:

[...] pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y que hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión –asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de realizaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva- dependa siempre de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo las más visibles. (p. 38)

Esto hace pensar que se tiene una conducción ilógica de lo que se debería revertir, ya que comúnmente las decisiones políticas se orientan a causas más generales que no pueden resolverse durante el tiempo en que los gobiernos se establecen en el poder y las políticas planteadas resultan inestables porque muchas de ellas no son acordes a las realidades nacionales.

En este sentido resulta importante comprender cómo opera el funcionamiento de la exclusión, que en palabras de Sen (2010) citado en González (2016) se refiere a “la posibilidad de construir oportunidades sociales, educativas y culturales que beneficien a toda la población en general y no solo, a los grupos de mayor dominancia cultural e intelectual de cada país” (p. 38). Es decir, considerar a todos sin discriminación, “aprender a reconocer los efectos de la inclusión excluyente en la gestión de los capitales culturales y simbólicos, representa un reto relevante a toda práctica que se denomina como democrática” (González, 2016, p. 38). El argumento claro para entender la democracia en este sentido comprende que:

[...] la desigualdad en el acceso a la información es inaceptable en el contexto de la deliberación. El ideal de la democracia deliberativa demanda que la totalidad de las normas públicas surjan de un debate colectivo entre ciudadanos libres e iguales. Como ya ha sido señalado, la forma más sutil y a la vez más habitual de exclusión de personas de la deliberación democrática es la de no disponer de los recursos materiales o intelectuales requeridos para identificar y sostener argumentativamente los intereses o necesidades propios. Las democracias latinoamericanas, identificadas por Guillermo O'Donnell como “delegativas”, incluyen un tipo de ciudadanía “de baja intensidad”, caracterizada precisamente por su imposibilidad de acceder a los recursos que permitan ejercer la ciudadanía con plenitud. ¿Cómo salir de este dilema? Parece claro que la formulación de una propuesta democrática deliberativa requiere, para ser consecuente, un criterio de igualdad que impida que, en las condiciones actuales, los acuerdos alcanzados en la deliberación promuevan sólo –o preferentemente- las metas y planes de los sectores más aventajados (Schvartzman, 2013, citado en González, 2016, p. 38)

La visión de los países latinoamericanos también se encaminan hacia una propuesta colectiva con miras a lograr garantías que promuevan criterios con igualdad de condiciones para que la población tenga acceso a todos los servicios y recursos dentro de su territorio, solo hasta entonces se iniciará el proceso de transformación. La resistencia de los pueblos originarios sigue sosteniendo el camino, pero mientras la brecha de las desigualdad sea para beneficio de unos cuantos la inclusión no se podrá alcanzar.

3.4.5 De la educación inclusiva a la diversidad.

El recorrido histórico nos encamina a una reflexión más profunda de la conceptualización analizada en los párrafos anteriores, ya que tanto las creencias, barreras sociales, prejuicios e

ideologías nos han enmarcado en un concepto distinto de concebir a las personas dentro de un mismo contexto.

“Es por esa razón que la educación inclusiva no puede ser asumida como un cambio en la educación especial o una continuación de la integración, sino como un cambio social y por ende una transformación del sistema educativo” (Montoya, 2004, p. 16).

El comienzo de una nueva perspectiva ha conducido a que, en la actualidad, el término diversidad se implemente a manera de paliar las prácticas de los programas ensayados con anterioridad, el cual a criterio de Arnais (1999), citado en Montoya (2004) el término va más allá de un proyecto a corto plazo, porque:

Pretende acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado (p. 16)

Asumir que es una cuestión de derechos humanos y por consiguiente la defensa de una educación para todos, es por ello que el discurso gira en torno a que los centros educativos deben estar preparados para atender y brindar educación a todos sin discriminación alguna.

A partir de esta concepción, el desafío está en responder a la diversidad, en no excluir o segregar a ningún estudiante como consecuencia de su condición de discapacidad, dificultad de aprendizaje, pertenencia a un grupo social o étnico determinado o bien por género. Por el contrario, el reto está en reconocer el valor de la diversidad como un bien en sí misma, que a su vez enriquece la sociedad; abandonando esa visión problemática de las diferencias, en la cual el reconocimiento de dichas diferencias, vistas como amenaza ha tenido como único propósito convertirlas en desigualdades. (Eusse, 2007, p. 89)

Esto indica que responder a la diversidad no solo se trata de abrir espacios de participación sino de convertirla en una práctica cotidiana en la que se valoren las diferencias independientemente de la idiosincrasia que se presente dentro de los espacios escolares. Sin embargo, también es cierto que:

La educación inclusiva no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una forma distinta de comprender la educación y si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, por lo tanto también de valores. (Giné, 2011, p. 4)

Es incuestionable entonces que un cambio de esta magnitud, requiere de un auténtico compromiso político y económico, así como del apoyo de las instituciones estatales que dirigen el sistema educativo y de la comunidad educativa en general que apele a la necesidad de reconocer y valorar al ser humano como tal, buscando generar calidad de vida dentro de los contextos vivenciales.

3.5 Evolución internacional del concepto de educación inclusiva

En los párrafos anteriores se ha dejado claro que muchos de los procesos trabajados en el tema tienen relación con la evolución internacional, ya que los planteamientos surgen a raíz de conocer las prácticas ensayadas de países desarrollados que siguen progresando y apostando con nuevas estrategias y metodologías en temáticas de educación inclusiva y atención a la diversidad.

El referente de dichos procesos es la UNESCO, que en su conferencia internacional de educación, celebrada en Ginebra, del 25 al 28 de noviembre del año 2018, claramente detalla:

Que los sistemas educativos en todo el mundo deben hacer frente al desafío de ofrecer una educación efectiva para todos los niños, los jóvenes y los adultos... La necesidad de avanzar en la democratización efectiva de las oportunidades educativas para todos, basándose en el concepto de inclusión para orientar las políticas y estrategias nacionales que tratan causas y consecuencias de la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la Educación para Todos. (UNESCO, 2008, p. 5)

Frente a esos desafíos los países deben trabajar equitativamente para acoplar sus políticas a forjar sistemas educativos más inclusivos y trabajar fuertemente para que las sociedades sean más justas y generen oportunidades para todos sin importar la condición de cada ser humano. Sin embargo, no solo se trata de plantear propuestas sino más bien de reconocer la raíz por la cual los países no logran avanzar y romper con esas estructuras que siguen imperando a través del Estado, en el momento en que se logre dejar en manos de personas conscientes que busquen el

bien común se iniciará también la construcción de sociedades más justas que apuesten por la educación para todos.

Las acciones más puntuales se detallan a continuación:

3.5.1 Declaración de Salamanca

Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España del 7 al 10 de junio del año 1994. La representación de 92 gobiernos, 25 organizaciones internacionales promueven el objetivo de la “Educación para Todos”, examinando cambios fundamentales de política, necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, capacitando a la escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.

La proclamación de dicha declaración hace énfasis de que todos los niños de ambos sexos tienen derecho a la educación y se les debe brindar la oportunidad de alcanzar niveles aceptables de conocimiento, cada niño tiene intereses, capacidades, necesidades de aprendizaje propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que se tenga en cuenta las características y necesidades de cada uno, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a educación ordinaria, para que a través de los procesos implementados se combatan actitudes de discriminación.

Así mismo apelan a los gobiernos a dar prioridad en el mejoramiento de presupuestos del sistema educativo, a adoptar como política el principio de matricular a todos los estudiantes, desarrollar proyectos y mecanismos participativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitar la participación de padres de familia y formación para docentes.

El marco de acción comprende lo siguiente:

Nuevas ideas sobre necesidades educativas especiales, directrices para la acción en el plano nacional, política y organización, factores escolares, contratación y formación del personal docente,

servicios de apoyos exteriores, áreas prioritarias, participación de la comunidad y recursos necesarios. (UNESCO, 1994, p. 7).

El aprendizaje por lo tanto debe adecuarse a las necesidades particulares de cada estudiante.

3.5.2 Movimiento Educación para Todos

La iniciativa Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial que busca brindar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Estas acciones se llevaron a cabo mediante reuniones trabajadas estratégicamente entre países para llegar a lo que se concretiza en los siguientes párrafos.

A nivel internacional, en el año 1990 se presentó el movimiento “Educación para Todos”, EPT en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para todos; realizada en Jomtien, Tailandia, que culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos. (Declaración de Jomtien, 1990, citado en Dussan, 2001, p. 144).

Durante la conferencia se lograron aportes que se determinaron a través de tres problemas fundamentales

- Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.
- La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.
- Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación. (Dussan, 2001, p. 144)

Dichas realidades, no han cambiado en nada, ya que para muchos países a pesar de ser participantes de la conferencia, no han encajado acciones para que se faciliten los procesos y se favorezcan a las mayorías, sino más bien pareciera ser que realizan acciones de fachada para reconocer si puede ser viable o no la propuesta y dejarla en el olvido, sin poder establecer monitoreo, seguimiento y evaluación, para que la propuesta sea viable al contexto de la escuela o se replanteen nuevas acciones.

3.5.3 Reunión de Ammán

Realizada la Conferencia de Jomtien, transcurren seis años para que se efectuara el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, celebrado en Ammán, Jordania, del 16 al 19 de Junio del año 1996, en dicha actividad se reúnen cerca de 250 dirigentes representantes de 73 países, de los cuales los Ministros de Educación eran los que mejor se ponderaban, así como organismos bilaterales y multilaterales, organizaciones no gubernamentales, para lograr el siguiente objetivo: “Evaluar los avances logrados desde la Conferencia de Jomtien”. (Dussan, 2011, p. 145). Los progresos significativos obtenidos de dicha reunión figuran como logros cuantitativos, ya que se consigue matricular a más estudiantes en el nivel primario, el número de niños fuera de la escuela que había crecido fuertemente ahora declina, se descubren nuevos recursos y se han destinados nuevas estrategias para la atención a la población educativa.

Dentro de los desafíos que se plantea en dicha reunión, se describen algunos a continuación:

El derecho a la educación ha sido sólidamente reafirmado por la ratificación casi universal de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Debemos responder urgentemente con nuevos enfoques y estrategias capaces de llevar educación de calidad al alcance de todos, incluidos los pobres, los alejados y aquellos con necesidades educativas especiales. Esto apela por un esfuerzo comprensivo a la medida de las necesidades de poblaciones específicas y basadas en la mejor experiencia y tecnología disponibles. (Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Comunicado final, Ammán, 1996 p. 4)

Interesantes resultados que encaran nuevamente las realidades de muchos países para enfrentar propuestas que no son acordes a sus vivencias, ya que la tecnología no es accesible para todos los países, principalmente para las comunidades rurales. Sin embargo, es importante dejar claro que, “la no discriminación por motivos culturales, lingüísticos y sociales, de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos” (OEI, 2000, p. 9)

3.5.4 Foro mundial sobre la educación en Dakar

El movimiento se lleva a cabo en Dakar, Senegal, hasta el momento ha sido uno de los más importantes eventos a nivel mundial.

El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar del 26 al 28 de abril de 2000 trató la cuestión de que este derecho se convirtiera en realidad. Ese Foro fue el evento con el que culminaron tanto el decenio dedicado a la Educación para Todos, iniciado en 1990 con la Conferencia de Jomtien (Tailandia), como la Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000, la más amplia estimación sobre la educación básica efectuada hasta ahora. Gracias a esta evaluación exhaustiva, para cuya realización se pudo contar con una participación excepcional de todas las partes interesadas en la Educación para Todos -gobiernos, organismos de asistencia al desarrollo y organizaciones no gubernamentales, se pudieron aportar al Foro datos fiables, acopiados y analizados en cada país en una primera etapa, y sintetizados posteriormente en el plano regional. (UNESCO, 2000, p. 5)

Compromiso en el que se reafirma el objetivo de la educación para todos, como una propuesta en la cual los países se proyectan al logro de sus objetivos, formulando así planes y estrategias acordes a los contextos y acciones para gestionar recursos financieros que permitan la realización de las propuestas planteadas. Esto constituye un trabajo multidisciplinario entre los ministerios de gobierno y las instituciones de apoyo, ya que es fundamental que exista comunicación directa, expresada paralelamente a un procedimiento para que la gestión del recurso financiero sea suficiente. Los principales temas tratados en sesiones plenarias durante el foro, se centran en temáticas relacionadas en buscar apoyo a la población vulnerable y excluida, como también buscar la prioridad para que las niñas mujeres asistan a recibir educación, de esta manera los países deben hacer cumplir los compromisos.

Mismos que se plantean mediante siete objetivos que pretenden logros como:

Mejorar la educación integral de la primera infancia para los niños más vulnerables y desfavorecidos, velar porque antes del año 2015 se tenga acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, velar para que las necesidades de aprendizaje de los jóvenes se satisfagan mediante un acceso equitativo con programas de preparación para la vida activa, suprimir disparidades entre los géneros en primaria y secundaria, garantizar a los jóvenes un acceso pleno y equitativo de una educación básica, mejorar los aspectos cualitativos de la educación consiguiendo resultados en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2000, p. 17)

Innumerables retos que se adquirieron con el objetivo de lograrlos antes del año 2015, asignando a la UNESCO la tarea de coordinar dichas alianzas junto a otros organismos internacionales que dirigieron el Foro de Dakar, todos con influencia a nivel mundial.

3.5.5 Conferencia mundial sobre educación superior de París

Se celebra en la sede de la UNESCO en París del 5 al 8 de julio de 2009, contando con la participación de más de 500 rectores de universidades en América Latina y El Caribe, académicos e investigadores en el tema de educación superior, con una agenda de ruta trabajada en reuniones anteriores, mediante acciones implementadas.

Se reconoce la relevancia significativa de los resultados de la Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, y las seis conferencias regionales de Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Deli, Bucatrés, y El Cairo resaltando los debates de la Conferencia Mundial de París. La Declaración de París garantiza la igualdad de grupos que no están representados, como trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes y otros sectores vulnerables de la población (Dussan, 2000, p. 79)

Se obtienen logros significativos que deben encaminarse a acciones concretas dentro de los espacios de formación universitaria, para hacerlas realidad durante el año 2019.

Es por ello que los resultados y las conclusiones del trabajo realizado durante la conferencia se expresan en la “Declaración y Plan de Acción sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, que traza el rumbo que debería tomar la enseñanza superior para los próximos 10 años, y se inscribe en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias. (Jiménez A. S., 2018, p. 1)

No se puede obviar que los organismos internacionales se han convertido en los mejores investigadores de experiencias a nivel mundial sobre las prácticas ensayadas por diversos países en el mundo sobre la temática de la educación inclusiva.

Ahora bien, es necesario también comprender que la educación inclusiva ha evolucionado de manera distinta en el plano nacional e internacional, es por eso que comprender ese histórico recorrido en el país, nos conducirá a percibir cómo nace la política de educación inclusiva y los marcos de acción que la constituyen, partiendo del hecho de que las acciones que se

implementan desde un inicio se obtienen mediante prácticas impulsadas, que luego se plantean como políticas para que legalmente se cumplan.

3.6 Política de educación inclusiva en Guatemala

Nace con la idea de hacer cumplir con los derechos de la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, frente a la evolución de convenios internacionales que reconocen la importancia de la educación inclusiva, como bien se ha explicado en los párrafos anteriores.

En Guatemala se crea un nuevo escenario que provoca que desde los espacios de formación educativa a nivel nacional, se re acoplen planes y propuestas a partir de la educación para todos, para asegurar el derecho de la educación de toda la niñez. Es así como el MINEDUC articula acciones para hacer cumplir con los acuerdos firmados y ratificados a nivel internacional, de esta manera el Congreso de la República declara, a través del Acuerdo Gubernativo 118-2005, el año 2004 como el Año Iberoamericano de las personas con Discapacidad y el año 2005 como el Año Nacional de las Personas con discapacidad, de esta manera se exalta y valora a las personas con discapacidad y se les generan oportunidades para que puedan acceder a espacios educativos de acuerdo a la necesidad que presenten.

Es a partir de ese acercamiento en que se fundamenta la “*Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad.*” (Acuerdo Ministerial 34-2008), implementada a nivel nacional con mayor auge en el sector educativo del nivel primario, la cual se inicia como un programa que busca hacer efectiva la educación para todos a través de la creación de programas y estrategias inclusivas que brinden educación a la diversidad.

El cambio principal que esta política promueve es superar los enfoques predominantemente asistencialistas y sobreprotectores, para impulsar estrategias de equiparación de oportunidades e inclusión educativa, para el pleno desarrollo de la niñez y juventud con necesidades especiales. (SEGEPLAN, 2005, p. 3)

Mecanismos que buscan no solo que el sistema educativo se incline por mejorar las estrategias para la educación de las personas con necesidades educativas especiales, sino que se centren en buscar la calidad de vida de las mismas para que puedan en un futuro alcanzar su desarrollo pleno y su inserción a la sociedad.

Esta política tiene como finalidad brindar oportunidades educativas con calidad, equidad y pertinencia, a la población con necesidades educativas especiales. Fue definida de acuerdo con las metas de Primaria completa y Reforma Educativa en el aula, contenidas en el Plan Nacional de Educación 2004-2007; y es coherente con la visión general de la transformación curricular. (SEGEPLAN, 2005, p. 5)

Su contenido indica el camino para adecuar los procesos pedagógicos, técnicos y administrativos del sistema educativo, beneficiando en un principio a la población con necesidades educativas especiales, seguidamente a toda la población sin discriminación de algún tipo, condición, talla, peso, entre otros.

La política de educación inclusiva proyecta líneas de acción estratégica para los próximos 10 años a partir de su aprobación, la cual se hace efectiva mediante el Acuerdo Ministerial No. 34-2008 publicado en el Diario de Centro América el día jueves 24 de enero del año 2008, que literalmente dice:

Artículo 1. Aprobar la política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. La cual tiene como objetivo “Asegurar el acceso y la atención educativa con calidad a la niñez y juventud con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en un marco de igualdad de oportunidades y condiciones que las del resto de la población, a efecto de facilitar el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales, habilidades y destrezas para su plena participación en la sociedad”.

Artículo 2. La Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad contiene cinco líneas estratégicas de acción que consisten en: Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa; formación, capacitación y perfeccionamiento docente; participación comunitaria y gestión; sensibilización; alianzas estratégicas y evaluación.

Artículo 3. Para el desarrollo de la política de educación inclusiva se requiere la participación activa y conjunta del Ministerio de Educación como ente responsable de la rectoría en el tema educativo para la niñez y juventud con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y

también de las organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, cooperación internacional; comunidad educativa y proveedores de infraestructura escolar.

Artículo 4. El ministerio de Educación velará por el cumplimiento de la Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad contenidas en veinticuatro folios, los cuales están rubricados por la titular del ramo. (p. 1)

Cabe resaltar que cada línea estratégica describe acciones que le dan vida a la política las cuales son importante conocer para saber si se encuentran encaminadas a un modelo de desarrollo que nace de los contextos socioculturales del país y si su aplicación es paralela a las realidades de los estudiantes en la condiciones de vida que presentan a pesar de no contar con los recursos necesarios para una educación de calidad, a continuación se detalla su contenido

3.6.1 Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa.

Las acciones que se pretenden lograr en esta línea estratégica son las siguientes:

- Fomentar el acceso de la niñez y juventud con necesidades especiales a centros educativos regulares, con apoyo técnico y recursos para que los centros receptores puedan efectuar las adecuaciones curriculares o de accesibilidad necesaria.
- Establecimiento de más aulas especiales en centros educativos regulares y de nuevas Escuelas de Educación Especial, en áreas geográficas priorizadas, para la niñez y juventud cuyas necesidades educativas requieran atención con un grado de especialización o equipamiento no disponible en centros educativos regulares.
- Aplicar y dar seguimiento a la normativa de construcción de infraestructura educativa con facilidades de accesibilidad universal para la atención de población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Garantizar con asignación presupuestaria los programas de apoyo para la permanencia de población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en centros educativos públicos de todo el país.
- Asignar, dentro de los programas de becas del Ministerio de Educación fondos para incentivar a los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Crear el programa de escuelas inclusivas con reconocimiento ministerial y con los incentivos adecuados.
- Revisar y adecuar el Currículo Nacional Base de los diferentes niveles educativos para garantizar su flexibilidad para la inclusión de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad al sistema educativo.
- Desarrollar los procesos y las adecuaciones para la evaluación diagnóstica, formativa y del desempeño, así como los procedimientos para la promoción y acreditación de los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, de acuerdo con la edad.
- Plantear las directrices para que en la elaboración de materiales educativos y libros de texto se vea reflejada la visión inclusiva de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

- Adecuar los procesos de recopilación de información estadística dentro del Ministerio de Educación para la identificación de los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Desconcentrar los recursos financieros y humanos para el mantenimiento de servicios de atención y apoyo para la educación especial en las Direcciones Departamentales de Educación. (SEGEPLAN, 2005, pp. 15-16)

Vale la pena recalcar en este apartado que no existe claridad entre algunas de las acciones que se procuran lograr, ya que perceptiblemente si se pretenden romper las prácticas de asistencialismo y sobreprotección se debiera de cambiar la manera en que se abren espacios de acceso a la escuela regular por parte de los estudiantes con necesidades educativas con o sin discapacidad como visiblemente lo manifiesta la política.

Ya que los numerosos intentos por buscar ampliar la cobertura en todos los niveles educativos de esta población no serán efectivos si no se plantean estrategias conjuntas entre los programas que el Ministerio de Educación implementa. El estudiante al salir de su contexto de vida y enfrentarse a un mundo nuevo que es la escuela, es observado todo el tiempo y es lamentable que no se cuente con un procesos de inducción y seguimiento para él o ella, asimismo requiere tiempo y ayuda para lograr su adaptación e inclusión, porque no solo se trata de que asista a la escuela sino más bien se sienta feliz y quiera permanecer en ella.

3.6.2 Formación, capacitación y perfeccionamiento docente.

Las acciones de la presente línea estrategia se detallan a continuación:

- Incluir la temática vinculada a la discapacidad y atención de las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad como eje transversal en la formación docente inicial, capacitación y actualización permanente de docentes en servicio.
- Promover pasantías, congresos, seminarios e intercambio de experiencias a nivel nacional e internacional para el perfeccionamiento docente en el área de atención de necesidades educativas especiales.
- Crear un distintivo y reconocimiento para los docentes que participen en proceso inclusivos.
- Sistematizar las experiencias exitosas de educación inclusiva, realizadas por los docentes y fomentar su difusión.
- Propiciar la realización de prácticas de estudiantes de la carrera de magisterio de todos los niveles en escuelas de educación especial y en las modalidades de atención a la población con necesidades educativas con o sin discapacidad.

- Promover a través de las Universidades las prácticas de los estudiantes universitarios en escuelas oficiales, con la finalidad de apoyar el proceso de evaluación, diagnóstico y atención de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. (SEGEPLAN, 2005, p. 16)

Una de las líneas de acción que efectivamente debería proyectarse como un eje transversal que no solo son “aprendizajes educativos en segundo orden, ni un contenido paralelo aislado, sino contenidos culturales que deben abordarse desde todas las áreas para que contribuyan a organizar el procesos de enseñanza- aprendizaje” (Palacios, 2009, p. 12), son las que se deben reflejar en reformas educativas, pedagógicas y curriculares que constituyan un verdadero proceso de reconstrucción social, donde se concreticen esfuerzos de verdaderos profesionales y conocedores de la realidad nacional. Tal como lo indica Palos (1998) en Palacios (2009):

Los ejes transversales desempeñan un papel fundamental como contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad. Esto se logra por medio de una educación en valores, que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido. (p. 12)

3.6.3 Participación comunitaria y gestión.

Es una de las líneas estratégicas que puede implementarse desde las realidades locales bajo el monitoreo y seguimiento de profesionales en la materia, sus principales acciones son:

- Desarrollar programas de capacitación continua a padres y madres de familia y a la comunidad en general en materia de educación inclusiva y discapacidad.
- Fortalecer la organización y participación comunitaria a favor de la población con discapacidad, por medio de la participación de las familias de los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en los comités, juntas escolares, o cualesquiera organizaciones de la comunidad educativa.
- Promover el voluntariado en apoyo de la atención educativa para la población con necesidades especiales.
- Impulsar y rediseñar talleres ocupacionales para la inserción laboral de la juventud con discapacidad.
- Aplicar la Estrategia de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) considerando las características de interculturalidad y multiculturalidad del contexto guatemalteco.
- Propiciar acciones para el fomento del trabajo con reconocimiento para los jóvenes con discapacidad en sus comunidades. (SEGEPLAN, 2005, p. 17)

Ha sido una de las líneas de acción que no se ha podido llevar a cabo de manera sistemática y es necesario buscar estrategias para su implementación, ya que el interés de los padres de familia es notorio en el momento que sus hijos inician la escuela, sin embargo se limita en los posteriores grados, asimismo muchos padres de familia manifiestan que trabajan durante todo el día o se dedican a ventas y negocios, lo cual no les permite asistir a reuniones o actividades programadas en la escuela.

Fomentar la participación comunitaria y gestión se hace realidad solo si se efectúa mediante un plan que apueste a un modelo que oriente la calidad de vida de la población vulnerable, misma que se lleva a cabo en coordinación con instituciones locales que puedan abrir espacios de inserción laboral. Ya que desde los espacios escolares no hay seguimiento a la población con discapacidad que egresa del nivel primario, tampoco se cuenta con instituciones estatales que propongan talleres ocupacionales para jóvenes y niños y lamentablemente en ese proceso regresan nuevamente a las condiciones de vida que tenían antes de ingresar a la escuela no sabiendo en qué desempeñarse en el futuro.

3.6.4 Sensibilización.

Es una de acciones en las que se apuesta porque puede generar redes de apoyo dentro de la comunidad, las propuestas en el tema se encaminan a:

- Diseñar un plan de sensibilización dirigido a la población regular en todos los niveles educativos sobre el concepto de inclusión y la convivencia en armonía.
- Promover el cambio de actitudes de la población mediante la difusión de términos y conceptos vinculados con la inclusión de personas con y sin discapacidad al medio social.
- Impulsar programas de información y capacitación acerca de discapacidad y necesidades educativas especiales dirigidas a comunidades sociales.
- Producir y distribuir en forma permanente materiales impresos y de otro tipo que difunda temas relacionados con las personas con discapacidad en versiones populares y en idiomas mayoritarios del país. (SEGEPLAN, 2005, p. 17)

Ha sido una estrategia que bien aplicada genera resultados favorables cuando se le da continuidad, sin embargo hace falta seguimiento y monitoreo para que verdaderamente existan

acciones que promuevan el cambio desde los espacios escolares, para que posteriormente se trasladen a prácticas sociales.

Diseñar planes y proyectos no garantiza que se puedan implementar y la producción permanente de materiales impresos en idiomas mayoritarios del país relacionados a temas de educación inclusiva es una acción profunda que debe saber editarse para que el mensaje que se pretende trasladar llegue de manera clara a la población que se pretende beneficiar.

3.6.5 Alianzas estratégicas.

Se rigen por las siguientes líneas de acción:

- Promover la implementación de proyectos de atención educativa dirigidos a la inclusión de la niñez y juventud con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad por parte de organizaciones locales (comunidades educativas y consejo de desarrollo)
- Sistematizar las experiencias de alianzas estratégicas exitosas de atención educativa a la diversidad.
- Firmar convenios y tratados con Organismos Nacionales e Internacionales para la atención de población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Facilitar el conocimiento de las normas y políticas para la inclusión educativa de la población con necesidades especiales, con y sin discapacidad.
- Impulsar la Red de Apoyo a la Discapacidad, como un espacio para la promoción y divulgación de la Política. (SEGEPLAN, 2005, p. 18)

Los logros en cuanto ésta línea de acción son poco conocidos ya que se promueve la sistematización de experiencias en cuanto a los procesos iniciados en la atención a la diversidad pero se desconocen los resultados o las buenas prácticas implementadas, no hay reconocimiento y apoyo para la ejecución de proyectos en el tema, no se hacen efectivos los convenios firmados con organismos internacionales y mucho menos la proyección de la política a nivel nacional, entonces se cuestiona el quehacer del docente en cuanto a esta realidad, las instancias de apoyo se centran solamente en su espacio y no hay apertura para llegar hacia las escuelas.

Surge así la interrogante que pone en tela de juicio la posibilidad de iniciar un proceso de inducción sistemática dirigida a toda la población educativa, ya que para principiar no se comprende el significado de educación inclusiva y menos de la existencia de la política.

Es por esto que las políticas públicas en el tema que se emprende debieran ir de la mano de otras políticas sociales, culturales, de salud, entre otras, bajo una perspectiva multisectorial y una estrategia compartida de desarrollo y bienestar de la sociedad.

3.7 Política de educación inclusiva en Guatemala y el modelo sociocultural

Se ha puesto de manifiesto que la educación inclusiva aspira a hacer posible el pleno derecho a una educación que garantice “la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Dussan, 2011, p. 143), esto indica que va más allá de un planteamiento porque la proyección que ansía involucra a toda la comunidad educativa hacia una actuación en común que beneficie a todos, sin discriminación de alguna índole.

En este mismo sentido, es necesario comprender que la escuela inclusiva se encuentra ligada por naturaleza a la escuela regular, porque justamente desde allí nacen las diferencias que posteriormente son reconocidas y valoradas, constituyéndose en singularidades que establecen la riqueza de determinados contextos, que más adelante instituyen la historia de un país.

Ahora bien, es interesante considerar si existe la posibilidad de que la Política de Educación Inclusiva se adapte a los modelos socioculturales que han prevalecido a lo largo de la historia por determinadas regiones, específicamente de países latinoamericanos, apropiando el discurso y las acciones expresadas a través de convenios internacionales dirigidos por representantes de países y organizaciones que van a la vanguardia sobre temas educativos y que poseen una disertación completamente diferente al lenguaje de los pueblos, la respuesta gira en torno a muchas interrogantes, ya que el mero discurso va más allá de brindar una educación de calidad para todos, creando confusión cuando se visualiza la diversidad como una terminología que diferencia

al ser humano de otros, cuando en realidad nunca en la historia ha existido un determinado grupo igualitario en cuanto a su forma de ser.

Al referirse a todos, es considerar los factores de una sociedad que crea etiquetas ante la condición de estudiantes, inevitable acción porque no se han eliminado de raíz las barreras de exclusión, esto muestra claramente que en el país la educación que se brinda a los estudiantes se encuentra lejos de ser de calidad, ya que está solamente diseñada para que el estudiante permanezca durante ciertas horas en un determinado espacio con metodologías tradicionales que no hacen más que crear seres incapaces de resolver sus propias interrogantes de vida.

Pretender brindar una educación de calidad es mejorar también la política nacional y la formación de clase para los docentes, con planes de estudio que les permita guiar a los estudiantes en su desarrollo humano e integral y los prepare para enfrentar los retos y las dificultades en la vida. Un sistema educativo de calidad, logra que sus participantes se desarrollen apropiadamente en las diferentes áreas de formación, así como el logro de las competencias para la vida.

Sin embargo, claramente se comprende que el enfoque busca espacios de participación y educación para todos, dejando de lado la idea que se beneficie solamente a la población vulnerable, porque se basa en “considerar la existencia de la diversidad en función no solo de las diferencias educativas, sino raciales, de pertenencia étnica y cultural” (Puente, 2009, p. 15). Así mismo se reconoce que en Guatemala diversos grupos étnicos poseen su propia identidad cultural, es por ello necesario recalcar lo que expresa Puente (2009), “no se debe olvidar que todos tenemos una cultura y un origen, una historia y unas costumbres, creencias, actitudes y comportamientos que nos orientan en la vida” (p. 15).

Es por ello fundamental que las políticas se enfoquen en conseguir resultados bien constituidos sobre los desafíos educativos del país, que se encaucen hacia las acciones sociales, culturales, de salud, políticas, entre otras, con miras a realizar un trabajo en conjunto que beneficie a toda la población y responda a las necesidades educativas del país.

Una de las maneras más efectivas de alcanzarlo es a través de la implementación de ejes transversales vinculados a nivel nacional, en donde cada instancia enfoque sus esfuerzos en trabajar conscientemente para lograr beneficios colectivos.

Ahora bien, reconocer que la política de educación inclusiva nace con la intencionalidad de hacer cumplir los derechos de la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, limita la idea de ser inclusiva, porque en muchas ocasiones “la defensa de las escuelas inclusivas se vincula a la defensa de determinados grupos y colectivos específicos con necesidades educativas especiales” (Puente, 2009, p. 14), perspectiva que debe iniciar por transformarse en las escuelas, ya que se sigue considerando que nada ha cambiado, solamente se ha sustituido la terminología y se corre el riesgo de que determinados grupos queden en el abandono cuando las prácticas no se amplían y la conciencia queda limitada.

Bajo esta concepción, el gobierno es el ente reconocido como el firmante y garante de dichas acciones, que deben ser llevadas a cabo en tiempos establecidos, con procesos orientados para que en un primer principio la política sea conocida a nivel nacional, con el propósito de que todos los centros educativos tengan conocimiento de su contenido e inicien con las prácticas en el proceso de cambio.

En consecuencia se debe reflexionar sobre lo siguiente:

La transición a la educación inclusiva no es un mero cambio técnico u organizativo, es una evolución en un sentido filosófico bien definido. No obstante, los países deben estar preparados para analizar su propia situación, identificar las barreras y los catalizadores de la inclusión, y planificar un proceso de desarrollo adaptado a su realidad. (UNESCO, 2008, p. 18)

Esto indica que cada país emprende una tarea titánica, ya que para lograr que las políticas en materia de educación inclusiva sean cumplidas, llevará un largo camino que demande ajustes profundos y estructurales en sistema educativo.

En tal sentido, se debe considerar los pros y contras del acontecer, conocer a profundidad la historia del país, y los modelos ensayados que no han resultado efectivos para otros países, ya que no solo se trata de implementar planes pilotos o nuevos programas con la idea de que si se estén realizando acciones, sino que tengan un sentido crítico a la resolución de problemáticas a nivel educativo. La política debería estar inspirada en un interés y realidad nacional, centrada en buscar cambios significativos que puedan lograrse en los contextos locales, ya que la experiencia internacional muestra que muchas de sus acciones no se ajustan a las realidades latinoamericanas.

Vale la pena considerar que en el momento de instaurar políticas tanto gubernamentales como ministeriales, sobre temáticas educativas, no se debe dejar desapercibida la participación de todos los sectores de la sociedad civil, gobierno, sector público y privado en temas educativos y sociales, universidades, participación de padres de familia, docentes, instituciones de apoyo a la temática, líderes comunitarios, entre otros; ya que son los mejores conocedores de las realidades de las cuales a través de procesos de consulta, participación y consentimiento se reformulan e implementan políticas locales.

También es importante lograr un seguimiento y monitoreo a las acciones que se implementen para que las políticas no queden discontinuadas y las observaciones en los campos de acción generen pautas para futuros planteamientos a nivel nacional.

3.8 La educación inclusiva como modelo de desarrollo basado en contextos socioculturales

La educación inclusiva puede formar parte de una reforma dirigida a cambiar la situación de los grupos marginados de la sociedad en su conjunto, o puede estar vinculada al intento de resolver los problemas de la pobreza, el analfabetismo y la marginación. “La educación inclusiva también puede formar parte de reformas democráticas más fundamentales destinadas a forjar y consolidar sociedades abiertas e inclusivas” (UNESCO, 2008, p. 16).

Es verdad que la educación es la incidencia más cercana a la cultura, por lo tanto es posible aspirar a formular políticas transversales que generen verdaderos cambios educativos para la población, pero vistas desde un enfoque social, eso no significa que esos cambios generen reformas sociales que eliminen de inmediato las barreras de la exclusión que han prevalecido por años, como también reformar los sistemas de democracia que se han convertido en corruptos y convenientes en su máxima expresión.

En tal sentido, la educación inclusiva como modelo teórico pre-construido (Ocampo, 2014a), en sus desafíos fundacionales, no expresa un punto de partida claro para conceptualizarse. No obstante, confluyen diversas perspectivas sobre su entendimiento (Slee, 2010), lo cual, contribuye a reforzar la necesidad de superar la estrechez de su discurso. (González, 2016, pp. 31-32)

Visiblemente se comprende que al no poseer bases epistemológicas el discurso no puede fácilmente integrarse al contexto social, porque su concepción no se define con claridad y las acciones que se emanan de ella no encuentran las bases para construir una verdadera inclusión.

La reconstrucción del discurso imperante de la educación inclusiva establece grandes aportes para reexaminar su práctica e investigación. Asimismo, otorga elementos para cartografiar la identidad y naturaleza científica de este modelo, con el propósito de reformular su campo conceptual, ideológico, político, ético y pedagógico. (González, 2016, p. 32)

Es por lo tanto una reformulación de la educación en general que no se basa de las buenas prácticas implementadas a nivel escolar, sino que va más allá del discurso que sobresale de la inclusión provocado por prácticas segregacionistas y de desigualdad a nivel social.

Para Slee (2008), el problema crucial de la educación inclusiva se halla en la ausencia de dispositivos para comprender multidimensionalmente, las diversas tensiones políticas y los ausentismos que resultan en construcciones teóricas e investigativas restringidas para problematizar una teoría posible de la inclusión. (González, 2016, p. 34)

Es verdad que su fundamento se ha extendido por medio de aportes desde diversos campos, pero que no se logran consolidar, lo que queda claro es lo que afirma Salvador y Rodríguez (2001) en González (2016) que “es un acto político en sí mismo y está condicionada por la política al mismo tiempo” (p. 34), razón por la cual no puede solamente instaurarse en los espacios educativos sino que extenderse a nivel social y político.

Un desafío clave que enfrenta la educación inclusiva es avanzar hacia la construcción de una «epistemología» (Ocampo, 2014b, 2015a) o de una «teoría» (Slee, 2010) más coherente con los dilemas de este modelo. En palabras de Parrilla y Susinos (2013) la fundamentación transdisciplinaria de la educación inclusiva en el siglo XXI requiere ir creando y consolidando un nuevo marco «teórico» y «metodológico» capaz de albergar las nuevas problemáticas que enfrenta la educación producto de nuevas identidades, cada vez, más dinámicas y contrarias al discurso oficial imperante en las prácticas educativas y sociales. De otra forma, implica dar cuenta del exceso de significado que los planteamientos de este modelo (en construcción) y su conceptualización reflejan. (González, 2016, p. 41)

Esto significa que es preciso ir más allá de la conceptualización del discurso que se emerge desde los espacios de participación, repensando propuestas factibles a las realidades nacionales y considerando si son viables y no imaginarios a un entorno inalcanzable. Ya que según Slee (2010), Touraine (2000) y Giroux (2009), “el propósito de la educación inclusiva implica comprender el *modus operandi* de la exclusión y sus múltiples formas de expresión” (Citados en Gonzales, 2016, p. 42). Se reconoce la exclusión pero no se propone la manera en la que se puede aniquilar.

Un tema de gran significancia en este análisis implica comprender los nuevos «escenarios de la democracia», las «ciudadanías emergentes» y «en disputa» y los mecanismos de legitimación activa que permite garantizar todos los derechos ciudadanos y políticos, para que el derecho «en» la educación cumpla su potencial de transformación y movilidad social. (González, 2016, p. 44)

Cuando la educación cumpla en todo sentido con los derechos en un marco de justicia, no hará falta hablar de inclusión porque las condiciones de aprendizaje y los espacios de

participación estarán al alcance de todos, haciendo que los demás derechos también se cumplan como lo manda la carta magna. Esta visión, según Emiliozzi (2004), “requiere de un nuevo marco interpretativo sobre la ciudadanía y sobre la adquisición progresiva de sus derechos” (González, 2016, p. 44). Misma que puede proyectarse para Guatemala en el momento en que se logre realizar un trabajo coordinado con todos los ministerios y entidades públicas, capaces de encauzar una sola idea para que la educación en el país se brinde sin etiquetas ni condicionantes, donde todos tengan acceso y encuentren la libertad de asistir a espacios de formación, independientemente de sus condiciones.

La reconstrucción del discurso imperante de la educación inclusiva establece grandes aportes para reexaminar su práctica e investigación. Asimismo, otorga elementos para cartografiar la identidad y naturaleza científica de este modelo, con el propósito de reformular su campo conceptual, ideológico, político, ético y pedagógico. Abre además, la posibilidad de enriquecer y modernizar las bases teóricas e investigativas vinculadas a la Educación Especial, por tanto, es una reformulación profunda de la sociedad, de la política, la ciudadanía, la ética, la democracia y de la educación en general. (González, 2016, p. 32)

El reto debe ser concebido como la construcción de un proyecto político, histórico y ético enfocado a repensar en producir conocimientos locales que descolonicen las ideas que se han insertado ocultamente sobre la modernización, que se asienta rápidamente a través de discursos para invisibilizar las grandes propuestas que pueden nacer a nivel local, es posible que con voluntad política y conciencia se apueste por una propuesta que nazca de las necesidades reales de la población.

El desafío crucial que experimenta la educación inclusiva como herramienta de transformación de todos los campos de la sociedad, requiere configurar nuevas prácticas sociales y educativas que dictaminen operativamente en contra de la exclusión y, en ellas, permitan la pensar nuevos formatos de empoderamiento ciudadano. (González, 2016, p. 45)

Por eso, es necesario conocer el origen e indagar los procesos que conlleven a estudiar el fenómeno para demostrar si existe la posibilidad de adaptar las prácticas y el discurso a realidades en condiciones de pobreza y desigualdad para comprender el camino que guiará los rumbos de la historia en cada país.

Más allá de plantear políticas educativas por el hecho de ser partícipes en convenios internacionales, el país debe centrarse en sus realidades nacionales, “el desafío más inmediato es, evidenciar qué dispositivos y políticas de producción de conocimiento sobre-representan la diversidad y las diferencias al interior de éste campo de análisis” (Ocampo, 2016, p. 9), como un punto de partida para generar estrategias y condiciones para las futuras generaciones.

En este sentido, Ocampo (2016), expresa lo siguiente:

Ante estos desafíos, es menester, emprender la búsqueda de nuevos sistemas de razonamientos epistémicos, que permitan revisar las cargas de elección que fundamentan las decisiones políticas, ideológicas, éticas e históricas en los mapas abstractos de la pedagogía, la psicología y la justicia social, a fin de reducir y erradicar, aquellas explicaciones que privilegian a unos estudiantes/ciudadanos y excluyen a otros, o bien, generan determinados mecanismos de dependencia epistémica. (p. 9)

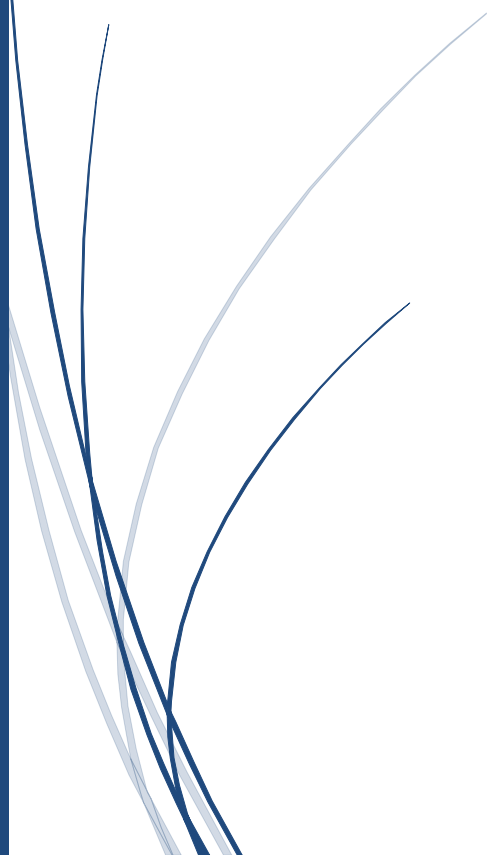
Es tiempo de que los países latinoamericanos descentralicen sus propuestas y dejen de depender de discursos epistémicos occidentalizados, que solo conllevan a idealizar la manera en que se puede transformar la educación generando a través de propuestas implementadas en países desarrollados conocimientos básicos en el tema y exigiendo con ello el cumplimiento de los acuerdos y convenios firmados.

Olvidar que “la lucha por la inclusión es ante todo un cuestionamiento a las bases del discurso institucionalizado por todos los campos de la Ciencia Educativa” (Ocampo, 2016, p. 11), es pensar en seguir reproduciendo el discurso dominante que sigue influenciando de diversas maneras a nivel mundial, por eso es que la batalla y la lucha por la inclusión debe asumirse desde abajo, solo hasta entonces se podrá repensar en la educación basada en contextos socioculturales que permitan generar nuevas formas de producción del saber desde lo local, definiendo así trayectorias sociales y educativas de todos los ciudadanos.



CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y HALLAZGOS



4.1 Introducción

Con el fin de lograr los objetivos planteados en la presente investigación, se hace referencia al trabajo realizado en los contextos proyectados del fenómeno que se estudia, evidenciando el análisis de resultados obtenido mediante la aplicación de técnicas investigativas y estrategias que dieron lugar a la recopilación de información de primera mano, que los participantes han descrito de manera verbal dando respuestas a entrevistas semi-estructuradas, observación participante e investigación documental que claramente se detalló en el capítulo anterior, ambos dirigidos a actores de la comunidad educativa cercanos a los procesos efectuados en el tema de la educación inclusiva y su aporte al desarrollo humano local.

Se afirman pautas de resultados tanto positivos como negativos del trabajo realizado, ejecutando de manera particular acciones dirigidas a otros entes investigativos que influyen directa o indirectamente hacia las escuelas públicas del nivel primario, para enriquecer la investigación, detallando los hallazgos obtenidos y su aplicación, entrelazando la información emanada de los ejes que rigen la política, los informantes se convierten en la fuente principal de indagación desde los contextos donde se vivencian los procesos.

Sobre el mismo argumento, los resultados que se presentan son de naturaleza cualitativa partiendo de la metodología y su acercamiento al logro de objetivos establecidos, buscando que la realidad sea descrita a través de las palabras que los actores verbalizan por medio del diálogo para enriquecer mutuamente las interrogantes y emerger nuevos conocimientos, los cuales generan futuras propuestas y se convierten en referentes históricos valiosos en el tiempo.

Antes de abordar directamente los resultados del análisis de las respuestas de los participantes, es menester exponer algunas consideraciones metodológicas que ayuden a aclarar mejor el panorama estudiado.

4.2 Naturaleza y localización de los escenarios y de los informantes de la investigación

4.2.1 Naturaleza de la investigación.

La idea de investigar, como punto de partida, la educación inclusiva en espacios de formación escolar surge a partir del momento en que se conoce acerca de la implementación de acciones de educación inclusiva en dos de los establecimientos públicos del nivel primario de la cabecera departamental de Chimaltenango, que cuentan con docentes de educación especial. Lo anterior crea un panorama diferente porque integra una temática que se hace efectiva a través de los programas impulsados por el MINEDUC en coordinación con la Dirección General de Educación Especial.

La información se encaminó al conocimiento de la política y al marco legal para la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en cuanto a condiciones de acceso y participación dentro de los establecimientos involucrados, por tal razón se origina la idea de investigar la temática pretendiendo conocer la realidad de la educación inclusiva en Chimaltenango, indagando las acciones ejecutadas en el momento en que la política entra en vigencia.

4.2.2 Descripción del contexto de la investigación.

El centro de la investigación se estableció en la cabecera departamental de Chimaltenango, históricamente una ciudad importante, con historia, cultura e identidad maya, algunas de las características históricas del departamento se describen a continuación:

La cabecera departamental fue fundada por Acuerdo Gubernativo de fecha 29 de octubre de 1925 con el título de Villa. Fue elevado a categoría de Ciudad por Acuerdo Gubernativo con fecha 15 de mayo de 1926. Su nombre original fue Bokop, pero en lengua mexicana se llamó Chimaltenango, compuesto por las voces Nahuatl Chimal (escudo) y tenango (lugar) de donde surgen las denominaciones de Lugar de Los Escudos o lugar amurallado de los escudos. (SEGEPLAN, 2010, p. 17)

La población está habitada en su mayoría por la etnia maya, con una historia interesante en cuanto a su fundación:

Chimaltenango era un poblado importante del reino kaqchikel rodeado de murallas, el cual se regía por un príncipe indígena. Su nombre es mencionado en los documentos indígenas que relatan su conquista en el año 1300 e históricamente se le atribuye a Don Pedro de Portocarrero, la fundación de la cabecera del departamento en el año 1526. Fue un capitán y compañero inseparable de Don Pedro de Alvarado, hombre de total confianza. Por medio del Decreto No. 63 del 29 de octubre de 1825, la Asamblea Constituyente del Estado de Guatemala, concedió a la cabecera, que en ese tiempo se llamaba Santa Ana Chimaltenango, el título y denominación de Villa y el 15 de mayo de 1926, se le concede el título de ciudad.

La ciudad se ubica en la meseta del Tianguesillo, que quiere decir “lugar de tiangues” o sea donde los indígenas vendían o canjeaban sus productos u objetos antes de la conquista. Tiene una altura de 1,800.17 metros sobre el nivel del mar, su latitud es de 14°. 39’20” y su longitud es de 90° 49’ 20”, la humedad promedio es de 80%, de acuerdo a la precipitación pluvial. Está situado a 56 kilómetros de distancia de la ciudad capital de Guatemala y se divide en 16 municipios. Hasta el año 2009 según proyecciones del INE, la población total de la cabecera departamental es de 109,656 habitantes. (SEGEPLAN, 2010, p. 17)

Es un departamento con un amplio mercado donde se venden productos como: maíz, trigo, hortalizas, frijol, café, frutas, verduras, la ganadería está escasamente desarrollada y la tenencia de las tierras que sirven para siembra está dividida en minifundios y su economía se clasifica entre las de subsistencia.

Con relación al tema educativo, a través del Ministerio de educación existen centros educativos tanto públicos como privados, se cuentan con los niveles de preprimaria, básico, diversificado y cobertura de extensiones universitarias siendo una pública y en su mayoría privadas.

La calidad educativa es percibida por los pobladores como buena, sin embargo hace falta incluir metodologías pedagógicas diversas para atender a toda la población educativa y existen temas importantes relacionados con valores, medio ambiente, sexualidad, entre otros, los cuales no son proporcionados o enfatizados dentro de los centros educativos directamente en establecimientos públicos; en el caso de los establecimientos privados se amplía la atención y se contrata a personal capacitado y espacio adecuado para atender dicha población. (SEGEPLAN, 2010, p. 17)

Hace falta integrar procesos inclusivos visualizados desde el entorno social para lograr el desarrollo pleno del estudiante y vencer los límites que le permitan desenvolverse, así mismo empoderar a padres y madres de familia, docentes y autoridades educativas.

4.2.3 Localización de los escenarios.

La finalidad de conocer los procesos educativos implementados se concibe más interesante porque las acciones efectuadas directamente desde los departamentos hacia donde se descentraliza la política provee información valiosa que no necesariamente puede generar los mismos resultados que la política busca, sino más bien generar nuevas ideas para que puedan encaminarse acciones a favor de la educación inclusiva.

Se realizaron visitas a la Dirección Departamental de Chimaltenango, habiendo ubicado a la Coordinadora del Departamento de Educación Especial, quién brindó información acerca del marco legal, de la política de educación inclusiva y detalló información acerca de los dos establecimientos públicos que encaminan procesos en el tema, constituyéndose así en el primer escenario de investigación a nivel local.

Así mismo se buscaron espacios para acceder a escenarios a nivel nacional, habiendo localizado las oficinas de la DIGEESP (Dirección General de Educación Especial), como ente encargado de hacer efectiva la política; así mismo el CONADI (Consejo Nacional de Atención para las Personas con Discapacidad) como ente participante en la realización de la política y FUNDAL (Fundación Alex- Atención de Sordoceguera) como ente participante en la realización de la política, constituyendo otro escenario.

Tanto el escenario local como nacional brinda aporte para que la investigación responda a los objetivos planteados.

4.2.4 Localización de los informantes de la investigación.

Los informantes de la investigación en el marco local lo constituyen docentes, directores, padres de familia, alcalde, y otros actores que se relacionan directamente con la comunidad.

En el marco nacional los profesionales que laboran en puestos claves dentro de la DIGEESP, CONADI, FUNDAL y docentes que trabajan en el tema a nivel nacional.

4.2.5 Identificación y selección de los participantes.

Se identificaron a docentes que dentro de sus espacios de formación, educan a niños con alguna necesidad educativa especial asociada o no a discapacidad, de los establecimientos públicos de escuelas encaminadas a procesos de educación inclusiva, así mismo a docentes regulares, directores, coordinadores, padres de familia y profesionales que a nivel nacional ocupan puestos importantes en el tema. Ambos actores seleccionados por la experiencia y otros por haber sido partícipes de los entes que aportan a la política.

La selección se realizó de la siguiente manera: 10 docentes de educación regular, 2 de educación especial, 4 padres de familia que tiene casos de Necesidades Educativas Especiales con y sin discapacidad que asisten a la escuela, 2 directores, ambos participantes de las escuelas mencionadas. De parte del Ministerio de Educación al Director de Educación Especial, 2 profesionales que trabajan en el tema, al Director Departamental de Chimaltenango, Supervisora Educativa, la Coordinadora de Educación Especial de Chimaltenango, a una representante del CONADI y un profesional de FUNDAL como actores en la elaboración de la política.

Además de los criterios utilizados para seleccionar a los actores, se obtiene información de procesos vinculados con estudiantes y docentes universitarios e integrantes de la mesa técnica de educación inclusiva que se constituye para encaminar propuestas.

4.3 Análisis cualitativo de la información obtenida en la investigación

Una vez obtenidos los resultados a través de las técnicas planteadas en la investigación, se busca que el proceso de sistematización de los hallazgos encontrados refleje de una manera certera los resultados reales de la investigación.

Esto constituye la utilización de una serie de procedimientos que le dan sentido a la indagación y que debe realizarse de manera ordenada, tal como refiere Rodríguez, Gil y García (1996) citados en Quintana (2004) “el dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación” (p. 215).

Esto claramente nos hizo considerar que los datos obtenidos de las respuestas de los sujetos fueran sometidas al análisis procedimental para facilitar su tratamiento, en este sentido se consideró el planteamiento de Tesh (1990) citado en Quintana (2004), el cual se describe a continuación:

Algunos puntos clave que todo análisis de datos cualitativo debe tener en cuenta:

- El análisis de datos no está pensado para una etapa prefijada, opera por ciclos y es concurrente a la recogida de datos.
- Los datos en forma de textos se segmentan o dividen en unidades relevantes y significativas, pero esta actividad no es mecánica sino altamente reflexiva.
- Los datos segmentados son categorizados y, producto de su lectura de datos, se modificarán y refinarán hasta llegar a un sistema satisfactorio.
- La comparación constante es el procedimiento intelectual básico, dado que en todo los momentos se valoran y verifican las categorías
- Los datos se manipulan por varias vías, en una suerte de eclecticismo.
- Los resultados son una consecuencia del desarrollo de la teoría desde los datos. (p. 216)

Esto significó que la información recabada debió atravesar un filtro que determinó las unidades a analizar para posteriormente categorizarlas e interpretarlas a profundidad de acuerdo a las respuestas que cada uno de los participantes generó, a partir de ese procedimiento se lograron conexiones y respuesta a los objetivos planteados produciendo así conclusiones y recomendaciones a la investigación planteada.

4.4. Estrategia de análisis y presentación de datos de la observación participante

Por medio de la observación, se vivenciaron situaciones respecto al proceso de investigación que se anotaron en una libreta de campo por medio de la redacción libre de todos los acontecimientos que se suscitaron en los establecimientos observados y a través de una guía de

observación como referencia para conocer las acciones cotidianas dirigidas en los procesos de educación inclusiva. La observación se llevó a cabo mediante dos fases, la primera sirvió de precedente para que el tema de investigación surgiera desde ese contexto y la segunda se orientó a recabar toda la información posible del tema a manera de contar con suficiente contenido del fenómeno a estudiar.

El proceso se realizó de acuerdo a lo que a continuación se presenta:

- Transcripción del contenido de la libreta de campo obteniendo la información relevante de los participantes, acciones con relación al tema, opiniones, ambas relacionadas a los objetivos de investigación y a las líneas estratégicas de la política de educación inclusiva.
- Transcripción del contenido de la guía de observación
- Clasificación del contenido, distribuyendo lo importante del texto y descartando lo superficial para el interés de la investigación.
- División de los contenidos en párrafos que expresaron una idea concreta con relación a las interrogantes de la investigación.
- Selección del contenido para el análisis de los resultados.
- Asignación de código de identificación.
- Asignación de criterios de selección
- Presentación de datos de acuerdo a los resultados que la investigación sustentó.

Por la naturaleza de la investigación se implementaron dos estrategias de recolección de información, la primera se describió como individual, considerada la más importante porque se observó desde los espacios reales el fenómeno; y la segunda denominada colectiva como un aporte más a los objetivos planteados valorando de esta manera la posibilidad de generar información desde las dos vías. La correspondencia de la información extraída tuvo relación con el tema de investigación y la articulación de la manera en que se codificó la información se muestra en las siguientes tablas.

Tabla 4
Esquema de la matriz de observación participante

No.	Código de identificación	Criterios de selección	Fecha, hora, duración	Estrategia de recolección
1.	O.P.I 1	Observar el contexto escolar donde se desempeñan docentes, estudiantes, director y padres de familia	Durante todo el ciclo escolar 2018 y 2019	Observación participante individual
2.	O.P.I 2			
3.	O.P.I 3			
4.	O.P.I 4			
5.	O.P.I 5			
6.	O.P.I 6			
7.	O.P.I 7			
8.	O.P.I 8			
1.	O.P.C 1	Observar el contexto colectivo directamente en escuelas, MINEDUC, e instituciones donde emerge la política.	Durante el ciclo escolar 2018	Observación participante colectiva
2.	O.P.C 2			
3.	O.P.C 3			
4.	O.P.C 4			
5.	O.P.C 5			
6.	O.P.C 6			
7.	O.P.C 7			
8.	O.P.C 8			

Descripción de la codificación y criterios de selección de la observación participante. Fuente: Elaboración propia

Tabla 5
Categorías y codificación surgidas de la observación participante

Categorías	Código	Unidad de significado
Exclusión	O.P.I-1	Fenómeno que afecta a todos
	O.P.C-1	La tecnología vuelve individualistas a los niños
	O.P.I-2	Preferencias a estudiantes
Sistema educativo	O.P.I-4	Sistema que genera mano de obra barata
	O.P.C-5	Reformas no benefician a las mayorías
Políticas educativas	O.P.C-8	Existen ocho políticas y objetivos estratégicos
Cultura y desarrollo	O.P.I-5	Cada niño tiene un modo de vida propio
	O.P.C-3	El desarrollo de la escuela debería lograrse cuando los salones sean adecuados.
Desarrollo humano	O.P.C-7	Es cuando las personas logran lo necesario para vivir felices
Educación inclusiva	O.P.I-3	Es apoyar a los niños que tienen discapacidad
	O.P.C-2	Los docentes deben apoyarlos
	O.P.C-6	Es una utopía que no se logra de la noche a la mañana
Modelos educativos	O.P.C-4	Las acciones que se implementan solo buscan mejorar salarios
Paradigmas del desarrollo	O.P.I-6	Son modelos que afectan a países pobres y hacen más ricos a los ricos
Teorías del desarrollo	O.P.I-7	Todos nos debemos adaptar para vivir bien.

Principales categorías de la observación participante. Fuente: Elaboración propia

4.4.1 Principales categorías obtenidas mediante la observación participante.

4.4.1.1 Exclusión.

Es una de las categorías más importantes de la que se ha venido hablando a lo largo de la investigación, donde se profundiza el término en los párrafos anteriores para comprender el surgimiento de la política y el origen del fenómeno que sigue influyendo de manera directa en la coyuntura nacional, insertando mecanismos que están llevando a la sociedad a excluir ya que la competitividad genera prácticas mercantilistas y consumistas a la que no todos tienen acceso.

Es necesario dejar claro que, desde los espacios educativos, la historia se enseña como un curso más que debe cumplirse y no se deja reseña de los acontecimientos que han prevalecido negativamente y que han llevado al país a la miseria a causa de prácticas intencionadas que excluyen y discriminan, de la cual se benefician unos cuantos y afectan severamente la vida de otros muchos.

De esa cuenta la observación demuestra que la comunidad educativa desconoce de estos mecanismos, ya que ven la exclusión como algo cotidiano y que seguirá prevaleciendo en el tiempo y al preguntarles directamente a los docentes responden que:

Es un fenómeno que seguirá afectando a todos y no hay manera de eliminarlo. (O.P.I -1)

Refiriéndose a que:

En casa los padres les proveen teléfonos a sus hijos con toda libertad y ellos aprenden a través de la tecnología nuevas formas de ver la vida y se vuelven individualistas. (O.P.C -1)

Y el riesgo más grande es idealizar un modo de vida diferente al de los demás, dentro del mismo contexto. Es importante así mismo recalcar que en las escuelas observadas, por ser las más grandes del departamento y situarse en espacios accesibles, siendo un departamento de mucho comercio, familias enteras migran en busca de mejorar la calidad de vida, en muchas ocasiones los niños que llegan a las escuelas soportan el rechazo por parte de los otros por el

hecho de no pertenecer al departamento o hablar otro idioma y la mayor consecuencia se da cuando los docentes generan diferencias que terminan convirtiéndose en pautas de exclusión comunes.

Si la política de educación inclusiva busca brindar acceso y participación a todos sin discriminación de ningún tipo, deben existir mecanismos para que internamente se pueda combatir la exclusión, lo cual representa un gran desafío, porque cada establecimiento educativo debe ser consciente del trabajo que realiza y ajustar estrategias para que todos puedan ser apoyados de acuerdo a sus necesidades escolares.

El director y los maestros deben dejar las preferencias para que los estudiantes se puedan dar cuenta que todos valen por igual. (O.P.I -2)

Todo cambio es difícil al principio, pero cuando las personas son más conscientes con sus actos y se rigen por ideales que benefician a todos puede ser posible romper con pequeñas brechas de exclusión.

4.4.1.2 Sistema educativo.

El sistema educativo en el país se concibe como una de las fortalezas más importantes para lograr el desarrollo, sin embargo en la actualidad se vive bajo una crisis que ha generado polémica porque pareciera ser que se encuentra en un estancamiento histórico del cual no ha podido salir, no basta con buscar solamente resultados en la aplicación de pruebas de comprensión lectora y habilidad numérica para medir y evidenciar avances que mejoren el sistema educativo, es urgente dismantelar esos intereses de por medio que administrativamente no han sido eficaces en los últimos años, porque se deja influenciar por demandas de mercados laborales afectando como siempre a los menos favorecidos.

El sistema educativo se está enfocando solamente a crear un sistema que genere mano de obra barata para laborar únicamente en empresas reconocidas. (O.P.I -4)

Es real que se vive bajo una crisis en la que el sistema educativo ha generado un círculo vicioso difícil de romper, ya que la formación en la educación primaria no logra cumplir las competencias que los estudiantes debieran de poseer al culminar su grado académico.

Las reformas a los sistemas instaurados no generan propuestas enfocadas a beneficiar a las mayorías y el sindicato ha perdido la visión de humanizar a la persona. (O.P.C -5)

Un sindicato que se ha corrompido y dividido, porque los docentes se juegan intereses que no son los que el gremio aspira, se enfocan únicamente en aumentos salariales y formación docente selectiva, porque solamente se beneficia a los que obedecen.

Existe una necesidad de cambio y reforma para la estructura del sistema educativo, es tiempo de superar la educación tradicional a las condiciones de la comunidad, preparar a docentes con formación académica de clase que permita a futuro generar mejores propuestas, mejorar la infraestructura y brindar literatura pedagógica acorde a las necesidades de los estudiantes. En la investigación se culpa al sistema educativo por no generar las condiciones, tanto de acceso como curriculares en los establecimientos educativos, sin embargo la constitución del mismo requiere de un trabajo en conjunto con disciplina y conciencia social que redirija los rumbos de la educación en Guatemala.

4.4.1.3 Políticas educativas.

Las políticas educativas hacen referencia al mandato constitucional que se concibe como un derecho humano que deben gozar todos los habitantes de manera equitativa, forjando mejoras en los servicios educativos con un enfoque coherente a las características y necesidades de todos los habitantes. Ahora bien, al integrar ésta categoría al ámbito educativo, se cuestiona a las prácticas que no se han logrado romper en cuanto al conocimiento de los derechos, ya que pasan desapercibidas las políticas que generan el qué hacer educativo.

No se ha logrado entrelazar la idea de cómo la política de educación inclusiva funcionará dentro del ámbito escolar y en su mayoría se desconocen las mismas en los espacios de formación, esto crea un vacío muy profundo porque no se logran encaminar acciones de la política.

Existen ocho políticas y objetivos estratégicos que deben cumplirse en el país, la política de educación inclusiva no aparece dentro de éstas por eso no se comprende claramente el papel que juega dentro de los establecimientos educativos. (O.P.C -8)

Efectivamente la política de educación inclusiva nace a raíz de los convenios internacionales que tienen relación directa con política de equidad, sin embargo la misma se gesta a raíz de los cambios suscitados en el tema de discapacidad que claramente se explica en los capítulos anteriores, eso no quiere decir que sea menos importante sino que por la naturaleza de su contenido, se extendió primeramente a espacios de formación escolar, siendo el más importante para implementarla.

La observación proyecta que en los establecimientos investigados se conoce que existen políticas educativas, pero no se ha profundizado en ellas, es por ello que cuando se habla de la política de educación inclusiva, no pueden cuestionar su origen, ni implementar su contenido porque lamentablemente los docentes se quedan solamente con la información que les llega de manera verbal y no se interesan en investigar para proponer posibles aportes.

4.4.1.4 Cultura y desarrollo.

Dos categorías que se encuentran ligadas entre sí, ya que es necesario que todo aquel que brinde formación docente comprenda que sin la cultura el desarrollo no puede lograrse y es que al referirse a cultura se enfatizan las prácticas locales que han prevalecido a lo largo de la historia y que constituyen un modo de vida.

Guatemala es un territorio habitado por cuatro grupos étnicos con sus respectivas particularidades y costumbres que han prevalecido a lo largo de la historia, así mismo por su

propio idioma, entonces al referirse a educación se debe tomar en consideración que los estudiantes llevan consigo maneras particulares de desarrollarse que los hacen únicos y que al compartirlas con sus iguales logran aprendizajes que les permite adquirir un nuevo conocimiento para desenvolverse en la vida.

Cada niño que llega a la escuela tiene un modo de vida propio, no podemos obligarle a cambiar su manera de pensar, siempre y cuando no ofenda a sus compañeros de clase. (O.P.I -5)

Lo que sí se puede es brindarles herramientas de trabajo para que por sí mismos adquieran nuevos conocimientos, de acuerdo a su manera de ver la vida, sin afectar sus emociones.

Ahora bien, la cultura tiene un papel importante no solo como herramienta para lograr el desarrollo sino en la economía y la política, es por ello que en la actualidad se reconoce el valor que cada etnia o grupo posee como forma de organización y la fortaleza para influir a nivel social, cultural y político, ya que desde ese proceso surgen propuestas que pueden plantearse para que se cumpla con el ideal del desarrollo humano y percibir dimensiones en cuanto a la convivencia social.

Tanto docentes como padres de familia tienen conocimiento de la cultura y el desarrollo, pero muchos de ellos no los consideran ligados directamente a los contextos educativos sino que los ven como parte del crecimiento que debe visualizarse a través de obra gris como comúnmente se conoce.

El desarrollo en la escuela, debería lograrse cuando los salones sean adecuados, haya buenos maestros, se brinde una buena alimentación y los útiles escolares lleguen a tiempo. (O.P.C -3)

Es absurdo llevarles la contraria porque tienen mucha razón en lo que proponen, pero el desarrollo en sí se logra cuando todos enfocan su trabajo y sus intereses en logros colectivos hasta conseguir la felicidad.

4.4.1.5 Desarrollo humano.

Anteriormente se ha expresado que el fin último del desarrollo humano es lograr que cada persona posea una calidad de vida que le permita existir en armonía, misma que no tiene una relación exclusiva con bienes ni posesiones, sino más bien con el acceso a servicios básicos y dignos dentro de la comunidad.

La aplicación de esta categoría es limitada, ya que las condiciones de vida de los participantes son distintas, algunos si reciben el apoyo de sus padres durante el ciclo escolar porque las circunstancias laborales les permiten pasar tiempo con sus hijos, pero la mayoría después de salir de clases apoya a sus progenitores en los comercios y ventas de insumos en mercados de la localidad, dependiendo económicamente de las ganancias para subsistir día a día, esto claramente indica que los estudiantes no acceden a servicios de salud cuando enferman, asisten a la escuela irregularmente y la alimentación que se les provee no es la adecuada para que puedan subsistir y aprender, el aseo personal como parte de su diario vivir no ha sido enseñado en casa. Otro grupo de estudiantes apoyan a sus padres en las siembras y cosechas que se obtienen durante el año, pero no se ha logrado que dentro de las familias sea fundamental el rescate de las buenas costumbres y las reuniones para charlar y valorar a cada uno como integrante de la familia.

Esto significa que no queda tiempo para que las familias puedan convivir en el hogar, porque las preocupaciones se centran en subsistir únicamente, las buenas prácticas de valores y costumbres se olvidan y no se logra que convivan en armonía, afirmando que existen prioridades que son necesarias cumplir, entonces los valores que son transmitidos generacionalmente para que se logre la interacción con la comunidad se pierden porque los intereses en vez de ser colectivos son individuales.

Al hablar de desarrollo humano en los establecimientos educativos investigados, se confirma la idea general que se ha insertado a la sociedad, ya que:

...el desarrollo humano es cuando las personas logran todo lo necesario para vivir felices, trabajo, casa, dinero y otras posesiones. (O.P.C -7)

La mirada sigue puesta en ideas monetarias y no al trabajo colectivo que permita que el ser humano pueda desarrollarse sin necesidad de poseer lujos. Las ideas del siglo se encaminan a crear la necesidad de una calidad de vida enmarcada en un escenario en el que cada persona pueda obtener lo necesario para subsistir apoyándose en maquinaria, indumentaria y alimentación más accesible, pero con un costo de vida elevado, al cual no todos pueden acceder permanentemente.

Solamente los pueblos originarios siguen adoptando una forma de vida que no daña el ambiente y que preserva la naturaleza, permitiendo así valorar al ser humano desde toda su dimensión.

4.4.1.6 Educación inclusiva.

Se pretende en este tema reconocer si los informantes, tanto a nivel local como nacional comprenden su significado y reconocen los procesos encaminados dentro del sistema educativo.

Al referirnos al escenario local, rápidamente se observa que en su mayoría padres de familia, docentes directores y estudiantes no han logrado comprender el concepto, porque sus respuestas giran en torno a la discapacidad.

La educación inclusiva es apoyar a los niños que tienen discapacidad. (O.P.I -3)

A pesar de reconocer que han tenido jornadas de talleres y capacitaciones en la temática, no ha sido suficiente el trabajo realizado para lograr que comprendan el concepto y luego para que las escuelas puedan ser inclusivas como se espera al iniciarse la política, tampoco los participantes han logrado identificar buenas prácticas para aprender a valorar la diversidad:

Los estudiantes de primer ingreso con alguna discapacidad son recibidos y los docentes deben apoyarlos. (O.P.C -2)

Se limita entonces la idea que se tiene ya que se sigue considerando solamente a la población con discapacidad como parte de la educación inclusiva.

En cuanto al escenario nacional, se sigue considerando su contenido como un proceso continuo que requiere de mejoras y aplicación de nuevas estrategias para que se pueda lograr encaminar una educación inclusiva en los espacios escolares y el cumplimiento de las líneas estratégicas de acción de la política.

La educación inclusiva es una utopía, que no puede lograrse de la noche a la mañana, hay que seguir trabajando en ello. (O.P.C -6)

Queda claro que en ambos escenarios la conceptualización aún no ha sido comprendida en su totalidad, la tarea de encontrar el mecanismo de trabajo que conlleve a lograr su comprensión y aplicación para que posteriormente se pueda accionar desde los espacios de formación educativa le compete en primer lugar al Estado a través de la implementación de políticas públicas nacionales, basadas en las realidades nacionales, también a la comunidad educativa siendo los actores principales de la aplicación y evaluación de las acciones a implementar.

4.4.1.7 Modelos educativos.

Representan para la investigación una categoría relevante, porque muestran claramente cómo algunos países implementan modelos educativos de acuerdo a sus características y necesidades logrando que la educación sea de calidad para todos, de esta cuenta surgen propuestas que logran avances significativos y son ejemplares para que otros países se enfoquen sobre sus realidades, para evidenciarlos demostrando que es posible trabajar sobre modelos locales.

Ahora bien, claramente se reconoce que Guatemala tiene características muy particulares que se diferencian a nivel mundial, por eso no pueden esos modelos ser implementados directamente a las realidades nacionales, suena paradójico, porque el gobierno y el ministerio de educación

reconocen esta necesidad y no se interesan por trabajar políticas de Estado que encaminen estas propuestas.

En el país no se cuenta con un modelo educativo propio, existe una reforma educativa que ha sido motivo de críticas porque las acciones que se implementan solo buscan mejorar salarios. (O.P.C -4)

Interesante observación, ya que la credibilidad del sindicato se ha perdido por completo al no querer humanizar la labor del docente, pretendiendo enfocarse solamente en aumento salarial. La educación pública en Guatemala ha transcurrido difícilmente por una serie de obstáculos que se van agravando ante los sistemas insertados socialmente, es importante definir el camino hacia donde se pretende dirigir la educación, evitando a toda costa que se privatice o que caiga en manos del poder de unos cuantos que pretenden modificar las condiciones de vida de las mayorías para favorecer a unos pocos, se debe luchar para que, como sociedad, se proyecte un modelo educativo vinculado con la realidad cultural, capaz de romper con las prácticas de exclusión, vigilante para que puedan beneficiarse las mayorías y se incluya a todos por igual.

4.4.1.8 Paradigmas del desarrollo.

Hace referencia a las ideas sobre el desarrollo que cada país debe implementar con el objetivo de lograr estrategias que permitan que los habitantes gocen de un verdadero progreso. Cada uno de los planteamientos desarrollados en América Latina ha tenido pros y contras que han repercutido directamente de manera negativa en los habitantes o grupos organizados, afectando la calidad de vida de las personas, como se expresa a continuación:

Son modelos que afectan a los países pobres y hacen más ricos a los ricos. (O.P.I -6)

Y efectivamente muchos de ellos han repercutido negativamente porque no beneficia a las mayorías y a la población vulnerable. Existe una diferencia muy marcada entre las personas, ya que el modo de aprender de las nuevas generaciones es diferente a las generaciones anteriores porque la tecnología ha sido una fuente de conocimiento que se ha insertado libremente en espacios escolares.

Hablar de paradigma busca generar procesos de renovación durante su implementación haciendo que los países logren niveles de bienestar y reduzcan prácticas que generan desigualdad, cada país debiera apostar a su propio plan de desarrollo y en la investigación se observa que los actores de los procesos educativos no han comprendido cómo se inserta un paradigma en el sistema, el cual traspasa sus intenciones con el fin de generar cambios de beneficios colectivos, sin embargo, muchas de estas intenciones con fines de lucro son traspasadas a grupos vulnerables por medio de influencias no comunes para que modifiquen el modo de vida y la manera de convivencia entre los habitantes de un determinado territorio, convirtiendo prácticas en sistemas que oprimen, mercantilizan y afectan a todo lo que condiciona su supervivencia.

4.4.1.9 Teorías del desarrollo.

Conocidas claramente sobre la práctica de cuatro enfoques que a continuación se abordan: Teoría de la Modernización, proveniente de la teoría del cambio social de la escuela funcionalista, “heredada del pensamiento del sociólogo Durkeim quien aspiraba a modificar las estructuras tradicionales sin romper el equilibrio social” (Valcárcel, 2006, p. 8). Para el enfoque una sociedad moderna es la que presenta un elevado sistema social, con roles delimitados, “donde la personalidad de los sujetos sociales como el sentir, pensar y comportarse, ha sido modificada y adaptada a dicha diferenciación” (Valcárcel, 2006, p. 8). Es por eso que el enfoque de dicha teoría pretendió “establecer que las sociedades modernas sean más productivas, los niños estén mejor educados y los necesitados reciban más beneficios” (Reyes, 2009, p. 120). Planteamiento que no fue posible porque en vez de conseguir mejores oportunidades laborales y de crecimiento, los países debía dejar sus prácticas culturales para adoptar otras que no forman parte de sus valores tradicionales y que terminaban siendo excluyentes.

La Teoría de la dependencia, tiene su origen en el sur de América, critica la teoría de la modernidad y sostiene que mientras los países pobres no logren romper con la dependencia hacia los centros de poder de Estados Unidos y Europa, no podrán desarrollarse por sí mismos, por ello proponen fortalecer su economía interna, mejorar los términos de intercambio de sus materias primas, su industrialización e impulsar procesos y prácticas que creen condiciones de desarrollo dentro de cada país, controlando las inversiones, la industrialización y el comercio de mercados de consumo propios, tal como se intentó al crearse en la década de 1960, el Mercado Común Centroamericano.

La Teoría de los sistemas mundiales, al igual que la teoría de la dependencia, señala que existen centros de poder hegemónico, que se aprovecha de los recursos de los países periféricos, beneficiándose y desarrollándose los primeros, y dejando solo migajas a los segundos. Esta teoría señala que el capitalismo no existe solo en los países desarrollados, sino que es un sistema mundial centro-periferia que incluye a los países pobres, de allí el otro nombre que se le da a esta teoría: sistema mundo capitalista.

Teoría que estudia cómo funcionan los sistemas sociales en cada región, y la manera en que influyen tanto interna como externamente, en pocas palabras cómo trabaja el capitalismo y el comercio mundial, que claramente afecta con mayor fuerza a los países pobres. De esta cuenta propone que se creen políticas que aseguren un mejor intercambio entre el comercio y los costos de productos que en cada región se produce.

Por último la teoría de la globalización, afirma que es necesario seguir patrones de los países desarrollados para lograr el progreso, enfatizando los factores culturales que son los principales determinantes que afectan las condiciones económicas, sociales y políticas de un país. “Esta escuela argumenta que los principales elementos modernos para interpretar los procesos de

desarrollo son los vínculos culturales entre países, además de los vínculos económicos y financieros” (Reyes, 2009, p. 131).

El medio de comunicación para lograrlo es la tecnología, que se hace real al invadir espacios y eliminar costumbres y prácticas que constituyen la riqueza cultural de determinadas regiones, pretendiendo insertar un modo de vida no acorde a las condiciones pero tentativamente llamativa para todo aquel que tenga acceso a la misma, para que finalmente consiga el ansiado desarrollo.

Lo dicho hasta aquí supone que muchos de los países ensayaron alguna de las teorías queriendo conseguir el tan anhelado desarrollo, sin embargo ninguna de las cuatro ha sido de ayuda para los países pobres, además que las cuatro propugnan por una industrialización homogeneizadora, lineal y ascendente, que es una de las principales causas de las crisis financieras, ambientales y hasta sanitarias, que padece la humanidad actualmente. Al consultar a la comunidad educativa sobre éste tema, desconocen de su contenido y opinan lo siguiente:

Los tiempos van cambiando y todos nos debemos adaptar para que vivamos bien. (O.P.I -7)
Efectivamente no han tenido información al respecto de cómo las teorías del desarrollo se han venido ensayando con los gobiernos de turno, ya que la información que ellos comprenden sobre desarrollo sigue ligada a temas económicos.

Es preocupante, ya que los docentes se dejan envolver con discursos que aparentemente generan propuestas de desarrollo dentro de los espacios escolares y no se interesan por investigar si su aplicación es buena al contexto donde laboran, el interés por la lectura del acontecer cotidiano puede ampliar el panorama de la realidad nacional, es por eso menester reflexionar acerca de las bases de conocimiento que deben poseer para que su participación tanto a nivel nacional como internacional genere discursos que fundamenten propuestas y aporten al desarrollo tanto local como nacional.

4.5 Presentación de resultados: entrevista semi estructurada.

En este contexto de indagación social cualitativa, se consideró importante la aproximación a la realidad del fenómeno de una manera más certera, comprendiendo así el punto de vista que cada uno de los participantes expresó, es por ello que el diálogo entre el investigador y los actores constituyeron los resultados más significativos a manera de enriquecer la información de la realidad mediante las experiencias vivenciales a lo largo del tiempo y sobre la dinámica social.

Las entrevistas que se dirigieron a cada uno de los participantes, permitieron que se profundizara en aspectos que tenían relevancia en los procesos de inclusión dentro de la escuela, como de instituciones que en determinado momento fueron el apoyo directo para que la política se diera a conocer. A raíz de las interrogantes, surgió el interés por cada uno de los participantes en adquirir conocimientos más amplios del tema y solicitudes respecto a algunas acciones que se detallan en la política.

Antes de realizar las entrevistas se solicitó el permiso respectivo para grabar a viva voz las respuestas que emitieran los participantes y anotar aspectos relevantes logrando así que la interpretación del contenido se enfoque de una manera más realista a las vivencias.

Es importante también dejar claro que se explicó el propósito de la investigación y la presentación respectiva de la investigadora, para que ambos se sintieran en confianza y quedara claro el procedimiento a trabajar.

Las interpretaciones que se conceptualizan en el proceso investigativo son relevantes porque se obtienen hallazgos que la misma investigadora vivenció en respuesta a los objetivos planteados, el análisis de los resultados se esbozan en respuesta a las interrogantes siguiendo el orden establecido de la entrevista, transcribiendo literalmente la información que cada uno de los participantes proporcionó.

De esta manera se deja claro que el orden de las respuestas emitido por los sujetos no se diferencia por la importancia de su contenido ya que cada una de las contribuciones es significativa, sino más bien por el orden en que se realizó cada una de ellas, convirtiéndose así los participantes en informantes clave en cada una de ellas.

Habiendo culminado con cada una de las entrevistas, se siguió con un orden en cuanto a su procedimiento, siendo el siguiente:

- Luego de finalizar con cada entrevista grabada se reprodujo su contenido a modo de asegurarse de haberla completado.
- Cada entrevista fue transcrita en formato Word cuidando de copiar literalmente cada palabra emitida por el entrevistado.
- Se analizó cuidadosamente la respuesta de cada participante para conocer su contenido general y se distribuyeron las respuestas de cada interrogante para trabajar una primera codificación y clasificación.
- Se procedió a resaltar el contenido de mayor relevancia para la investigadora así como separar el que no tuviera mucha relación con la interrogante y los objetivos de la investigación.
- De cada interrogante se trabajaron esquemas a través del programa ATLAS TI para obtener algunas categorías generales.
- Luego se obtuvieron unidades de análisis que se seleccionaron a través de un esquema para la creación de las categorías finales.
- Se codificaron las respuestas de acuerdo al orden de las entrevistas
- Se define la codificación y categorización de la investigación para su análisis final.

Es importante detallar que algunos de los participantes prefirieron que la información quedara anónima, otros que se detallaran resultados solamente con iniciales de su nombre o que la investigadora codificara de acuerdo a su criterio las respuestas, en tal sentido se optó por enumerar cada una de las entrevistas agregando el título de informante clave, aclarando que el orden se enumera de acuerdo a como se fue trabajando cada entrevista, no teniendo relevancia el número que cada una ocupó durante el procedimiento.

4.5.1 Respuesta a las interrogantes de la entrevista semi estructurada.

A continuación se presentan resultados, con base en las respuestas a las interrogantes planteadas en la entrevista, siguiendo el orden de la misma.

4.5.1.1 ¿Comparte la idea de implementar en las escuelas la educación inclusiva como modelo educativo?

Hablar de modelo educativo no es solamente el hecho de implementar una estrategia que haya generado resultados efectivos en procesos educativos de otras regiones o países, es referirse a las condiciones que los seres humanos tienen para desarrollar una vida integral, basada en experiencias y aprendizajes escolares que le permitan existir plenamente dentro de la sociedad.

Cada modelo educativo trae consigo estrategias con fines determinados que buscan modificar prácticas para generar nuevas propuestas o mejorar los procesos ya encaminados, los cuales deben ser rigurosamente estudiados, evaluados y contextualizados para que den respuesta a las necesidades de cada región.

Es por eso que dentro de la investigación se cuestiona sobre la idea de considerar la educación inclusiva como modelo educativo, al respecto fue importante considerar los aportes de personas que se han podido desenvolver en puestos claves dentro de la Dirección General de Educación Especial, señalando lo siguiente:

La inclusión como modelo educativo es mirar a todos los niños como parte de una sociedad equitativa y con la igualdad de oportunidades que se les brinde a todos los niños sin discriminación alguna. En la Constitución Política de la República en el artículo 74 donde se habla de brindar educación sin discriminación en todo nivel y para todos los ciudadanos, incluyendo a las personas con discapacidad. (Informante clave 2)

El planteamiento destaca claramente la valoración del ser humano desde todas sus dimensiones y desde una perspectiva de derechos humanos, constituidos en la carta magna desde la cual el Estado de Guatemala debe promover educación en todos los niveles, brindando así oportunidades colectivas desde los espacios de formación educativa y oportunidades de superación.

Una visión muy profunda que debe nacer desde la conciencia de la ciudadanía, desde donde puedan converger ideales y propuestas que constituyan una verdadera sociedad, dejando ya los favoritismos que corrompen los ideales y valores sociales.

Sobre las mismas consideraciones, otro de los participantes expresa lo siguiente:

Definitivamente, es por lo que luchamos por algún día tener un país con escuelas inclusivas en donde se dé una atención de calidad a la diversidad, naturalmente se realizan actividades para trabajar el enfoque de la proyección con todos los niveles, autoridades y comunidad educativa. (Informante clave 1)

Una afirmación que expresa un sueño utópico, sin embargo las buenas opiniones o intenciones quedan cortas cuando no se trabaja con la misma idea desde el Estado o solo se proponen acciones que no tienen un fin determinado, porque no se trata únicamente de implementar programas o planes, sino más bien se debe estructurar y dimensionar políticas que a largo plazo generen respuestas efectivas con el apoyo de expertos que luchen por intereses colectivos, sentando así el precedente de lo que pueda o no trabajarse.

Otra de las aportaciones de personas que han estado involucradas en los procesos se describe a continuación:

En base a la experiencia que he tenido en éstos últimos años, la educación inclusiva como un modelo educativo yo creo que sería bastante difícil, más que todo porque no se da de lleno un sistema para poder aplicarla, tendríamos que modificar, adecuar, transformar muchos elementos educativos desde el legislativo hasta la estructura administrativa en una escuela. Siento que sería más propio trabajar sobre la línea de la diversidad, no tanto la inclusión sino abarcar la diversidad que es donde entramos todo mundo. (Informante clave 7)

Interesante aporte, ya que la educación inclusiva no puede brindarse desde un espacio donde no existan condiciones para que dignamente la población educativa pueda recibirla y la transformación hacia un modelo educativo se realiza como visión de país, donde todos los entes gubernamentales estén en sintonía con las acciones que deban llevarse a cabo.

Siento que la educación inclusiva limita hasta cierto punto, le decimos inclusiva pero de fondo no es inclusiva, siento que sería más con diversidad, abarcaríamos, abrazaríamos y tomaríamos en cuenta a todas las personas con o sin discapacidad. (Informante clave 9)

La idea de diversidad va mucho más allá de considerar solamente a cierto grupo de la población como lo son las personas con discapacidad que es a lo que se refieren en su mayoría los docentes investigados, considerando así que la diversidad toma en cuenta a todos y no a grupos específicos.

En el mismo sentido destaca un elemento que es interesante tomar en cuenta, ya que se ha considerado por parte de los sujetos investigados como un obstáculo para llevar a cabo acciones dentro de las escuelas: “Algo bien importante aunque se cuente con recursos pero si no se tiene una actitud hacia la educación inclusiva tampoco se puede dar.” (Informante clave 4)

Efectivamente en los espacios educativos investigados fue notoria la actitud de los docentes en la temática, considerando la educación inclusiva como un proceso que no es de beneficio para los estudiantes, al respecto:

La educación inclusiva no le trae beneficio ni al docente ni al estudiante, porque no puede uno prestarle atención al niño con discapacidad todos los días teniendo tantos niños que también necesitan ser atendidos y el ministerio qué apoyo nos ofrece... (Informante clave 8)

El proceso pareciera ser una carga de trabajo para los docentes y la idea se sigue considerando entre lo que se puede dar y recibir, no se centra en lo que se puede hacer con la mayoría para que puedan todos ser partícipes de los procesos educativos.

Ahora bien, las opiniones expresadas por los otros participantes que vivencian directamente dentro de la escuela los procesos, también son valiosas. Uno de ellos refiere lo siguiente:

Considero que la inclusión debe ser algo natural normal, no debe ser un proceso forzado ni verse como algo extraordinario, debería ser un proceso normal de la sociedad y de la educación nada más que si apoyando con recursos a los maestros, tanto recursos físicos, materiales, de capacitación. (Informante clave 8)

Creo que la mala atención de parte del maestro, siente temor por no estar preparado o porque le hacen falta las herramientas para poder trabajar con ellos y otro poco o mucho tiene que ver con la actitud. (Informante clave 9)

El temor ha sido uno de los mayores obstáculos para los docentes, ya que según lo observado se anticipan a considerar que el estudiante que presenta alguna condición de discapacidad o necesidad educativa especial debe ser apoyado únicamente por un profesional y no por el

docente de grado, ya que desconoce la manera correcta de educarle y el seguimiento para que logre las competencias para la vida.

Y en cuanto a recursos, la realidad en Chimaltenango es que la educación no ha logrado superar las barreras educativa en cuanto a cobertura, infraestructura, calidad educativa, entre otras que sigue mostrando el lado oscuro de muchas familias que no logran el acceso a escuelas cercanas y optan por orientar a sus hijos al trabajo. Hace falta mucho conocimiento pedagógico e histórico como interés por la lectura y actualización docente, es por ello que muchos expresan opiniones como:

Puede ser funcional, tendría que ser obligatorio porque hay establecimientos que no les gusta recibir a los niños con algún tipo de discapacidad y en este tiempo ya no se debería de dar. (Informante clave 6)

No se trata de gustos y favoritismos, se trata de conciencia de clase que rete a que los docentes junto a padres de familia sean los pioneros en transformar con pequeñas acciones un nuevo rumbo educativo.

Se comparte la idea de que la educación inclusiva sea un modelo educativo, pero no existen propuestas contundentes por parte de los participantes y las entidades del gobierno, sino más bien una afirmación a la interrogante, es preocupante porque en su mayoría la población investigada se encuentra inmersa en los procesos, pero falta comprensión y análisis.

4.5.1.2 ¿Qué tipo de necesidades educativas especiales son más frecuentes en los establecimientos públicos del nivel primario de la cabecera departamental?

Vale la pena aclarar que las necesidades educativas especiales son dirigidas a estudiantes que precisan mayor atención, ya sea por sus características personales, sociales, contextuales, étnicas, físicas, entre otras; las cuales se brindan por medio de apoyos o ayudas para conseguir el logro del aprendizaje, muchos de esos apoyos no son asociados directamente a educación especial sino a las características particulares de los estudiantes.

En este sentido, la investigación detalla que las necesidades más latentes son aquellas que se encuentran relacionadas propiamente a discapacidad:

Las discapacidades más frecuentes son la visual, auditiva e intelectual, y las no asociadas a discapacidad como problemas de aprendizaje, donde muchos docentes etiquetan a los niños con discapacidad cuando realmente son problemas de aprendizaje. (Informante clave 3)

Hacer referencia a las dificultades o limitaciones que puede tener determinado grupo de estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, precisa estrategias y recursos diversos que deben implementarse conscientemente, pero mucho más allá de la conceptualización requiere de formación y conocimiento que consienta que el docente identifique la necesidad del estudiante y las reconozca, para brindarle el acompañamiento pedagógico necesario durante el ciclo escolar.

Hablar de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad es manejar dos términos, los más comunes que son las dificultades de aprendizaje, dificultades del habla que es lo que se presenta más, también hay casos de discapacidad física, discapacidad auditiva. (Informante clave 4)

Es importante recalcar con los argumentos anteriores, que hacer uso de la terminología adecuada puede ser importante para su referencia y abordaje, ya que esto ayudará a que se precisen los recursos y se atienda adecuadamente a la necesidad que presentan los educandos, la observación es el instrumento más cercano para hacer una identificación de las necesidades más no para definirla, ya que existe un sin número de educandos vulnerables que presentan dificultades en cuanto a su aprendizaje y necesitan de tiempo para lograr su adaptación al sistema escolar.

Las necesidades educativas especiales generalmente enfocan el contexto, los servicios y el apoyo como una respuesta educativa específica para el estudiante, la discapacidad se define como: “cualquier deficiencia física, mental o sensorial congénita o adquirida, que limite sustancialmente una o más de las actividades consideradas normales para una persona” (Ley de Atención a las personas con Discapacidad. Art. 3).

A través de la observación y visitas que se han hecho en escuelas públicas de la cabecera departamental se han reportado estudiantes con discapacidad física, intelectual, visual y auditiva, así como dificultades en el lenguaje, síndromes y algunos trastornos. Sin embargo es latente la necesidad de buscar mecanismos para que los docentes puedan ser orientados y formados en el tema, ya que si la educación inclusiva promueve que se brinden a todos los educandos condiciones para el aprendizaje, también debe considerarse una distribución justa de recursos y servicios efectivos que generen mejores condiciones para la población educativa.

Echeita (2008) citada en Parra (2009) advierte sobre algunos peligros en cuanto a la implementación de políticas de atención a la diversidad, las cuales pueden trastocar la amplitud inherente a la expresión diversidad y reducirla a grupos de estudiantes con limitaciones, dificultades o problemas, revirtiendo la inclusión a exclusión servida dentro de un sistema que la pretende eliminar. (p. 21)

El autor advierte claramente sobre los peligros en cuanto a las prácticas inclusivas que terminan excluyendo a las mayorías y en la investigación por medio de la observación se comprueba que en ambos establecimientos las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes son motivo de alarma y de preocupación por parte de la comunidad educativa, quienes en repetidas ocasiones expresan:

Éstos niños no deberían de estudiar en la escuela, mejor hay que llevarlos a una escuela especial en donde se le pueda atender, ya que con tantos niños que tenemos en el salón no podemos apoyarlos y si lo atendemos a él descuidamos a los demás. (Informante clave 10)

El peligro sigue operando minuciosamente a través del pensamiento de las personas y de la actitud, se corre aún más el riesgo cuando la misma comunidad educativa revierte los discursos positivos de unos pocos y el terreno ganado al hecho de que en cuanto más niños con necesidades educativas asistan a las escuelas públicas, más obstáculos tendrán porque seguirán encerrados en las cuatro paredes sin esperanza de que se le brinde educación de acuerdo a su necesidad, no hay monitoreo, tampoco acompañamiento.

La diversidad se sigue expandiendo cada vez más cuando se observan estudiantes con condiciones no comunes a las que los docentes están acostumbrados a educar, se cree que los tiempos siguen siendo los mismos de hace veinte años atrás y se rehúsan a comprender que ningún ser humano es igual a otro, por eso las estrategias pedagógicas deben ser diferentes porque los estudiantes son diferentes en todo el sentido de la palabra.

4.5.1.3 ¿Puede mencionar algunas de las acciones llevadas a cabo en los procesos de inclusión educativa?

Este es uno de los temas destacables dentro de la investigación, porque se rescatan las buenas acciones llevadas a cabo en el campo de la educación inclusiva, las cuales pueden generar resultados tanto positivos como negativos que sirvan de precedente para conocer los logros en las escuelas del departamento de Chimaltenango.

Durante los últimos cinco años en las escuelas investigadas, ha surgido la necesidad de trabajar en acciones puntuales para que la diversidad de estudiantes que asisten pueda ser educada, a sabiendas de que los docentes en su mayoría no están formados para implementar estrategias diversas y atender necesidades escolares específicas.

Ante tales realidades, la creación de la Dirección General de Educación Especial se constituye como un ente de apoyo para mejorar las condiciones de los estudiantes e impulsar acciones concretas a las necesidades educativas que surgen en las escuelas, a través de tres programas con los que se trabajan en la actualidad.

De parte de la dirección de educación especial se tienen sesenta y cinco escuelas a nivel de país, se les da atención en materiales, capacitación docente, atención inmediata a alguna situación que pueda surgir.

En las escuelas inclusivas con docente de educación especial, se capacita al docente para que atienda al claustro de docentes, al niño que lo acompañe y a los padres de familia en la escuela que tiene a su cargo

Entre otros programas se está impulsando el centro de recursos, un centro de operaciones en cada municipio en donde se va poder atender más de cerca a la comunidad que requiera de los servicios. (Informante clave 1)

En la cabecera departamental de Chimaltenango, concretamente se establece una escuela de Educación Especial, dos escuelas inclusivas y un centro de recursos que no ha sido completado con recurso humano, didáctico y tecnológico para que pueda funcionar a cabalidad, vale la pena recalcar que cada uno de los programas posee enfoques distintos, por tal razón no son suficientes para apoyar a toda la población en comparación con las diversas necesidades que el departamento presenta y la cantidad de establecimientos tanto públicos como privados que también deben involucrarse en el proceso.

Sin embargo las más beneficiadas han sido las escuelas inclusivas, porque:

Las acciones que se han llevado directamente de la Dirección General de Educación Especial quizá sean la formación o fortalecimiento que se les ha dado a las maestras que están nombradas directamente para trabajar educación especial en las escuelas regulares. Ha sido un proceso difícil, primero por la cantidad de maestras que han participado, que han sido muy pocas en comparación con las necesidades que existen” (Informante clave 4)

Ante la situación planteada, es importante recalcar que a nivel departamental son cuatro las docentes que apoyan dos establecimientos educativos directamente donde han sido nombradas, realizando un esfuerzo por conseguir que la diversidad sea aceptada y los estudiantes apoyados de la mejor manera. Los otros establecimientos que también tienen estudiantes comprometidos, lamentablemente no han tenido orientaciones en el tema.

Y sobre las mismas consideraciones el siguiente aporte es fundamental:

Lo otro en mínima parte se ha dotado de materiales que pueden ser utilizados por ejemplo: los compendios de leyes, porque sabemos que muchas de las leyes se violan por desconocimiento, si la gente se empodera de esto puede ayudar un poco más, es la razón por la que se ha dotado de algunos materiales. (Informante clave 4)

Materiales útiles para consultas y conocimiento en cuanto a la aplicación legal del proceso, pero que no sirve de mucho cuando llega a los establecimientos educativos y los docentes siguen sin interpretar su contenido, la mayoría desconoce la política de educación inclusiva y la base legal. Esto significa que es complicado que docentes, padres de familia y autoridades educativas no tengan la capacidad de reconocer e interpretar las leyes que rigen los derechos de los estudiantes dentro del establecimiento, principalmente de la población vulnerable.

Si no se logra con pequeñas acciones crear conciencia, las injusticias para los más necesitados se seguirán reproduciendo con prácticas a lo mejor conscientes o inconscientes provenientes desde el hogar, la escuela y la sociedad, mismas que se vuelven indiferentes ante las necesidades colectivas.

Una de las acciones importantes es que ha habido un poco más de apertura al momento de inscribir a los niños. (Informante clave 10)

Confundir las buenas intenciones con los derechos de las personas es crítico, porque no se trata de retroceder sino de avanzar y hacer efectivos los derechos de las personas y para esta acción los derechos inherentes no pueden cambiar a pesar de que el estudiante posea una condición de vida diferente.

Acciones también se han tomado desde las escuelas concientizando y preparando a los docentes para que puedan llevar a cabo estrategias, técnicas, métodos para tratar a los niños que están dentro de su salón. (Informante clave 7)

Muchos de ellos se resisten por el miedo a no lograr avances significativos, es por ello que consideran que éstos niños deben estar en una escuela donde puedan ser atendidos de acuerdo a sus necesidades individuales, aunque no se cuente con espacios físicos y ajustes razonables para guiar a los estudiantes en su aprendizaje, las expresiones que se escuchan frecuentemente son:

Afortunadamente en Chimaltenango tenemos una escuela de Educación Especial, no tenemos a maestras idóneas para trabajar de la manera que ellos necesitan, pero por lo menos estos niños están dentro de la escuela y aprenden a través de lengua de señas que es el sistema que ellos tendrían que utilizar para someter su aprendizaje (Informante clave 4)

Se hace referencia al discurso para comprender la opinión de algunos docentes, no se toma para someter a crítica su contenido de fondo porque finalmente los procesos no han sido fáciles por la naturaleza de la región donde se implementan, pero es necesario aclarar que es esa la realidad que se vive en los espacios de formación educativa.

Otros sujetos argumentan que:

Tiene que ver la voluntad del docente para atender a todos los estudiantes. (Informante clave 12)

Una opinión muy acertada porque se considera como una de las acciones que pueden abrir la posibilidad de que los estudiantes se sientan felices en la escuela. Otra de las acciones que ha tenido seguimiento en los establecimientos investigados son las adecuaciones curriculares que se trabajan con docentes de grado regular, constituyendo un apoyo para el logro de los aprendizajes:

El Ministerio de Educación implementa las adecuaciones curriculares que es una forma de apoyar a los estudiantes para que logren acceso al Currículum Nacional Base para adecuar los componentes, indicadores de logro, actividades, la metodología, la evaluación, para lograr acceder y los niños puedan adquirir aprendizajes significativos. (Informante clave 3)

Las adecuaciones curriculares hasta el momento, siguen siendo el único mecanismo de seguimiento de los casos presentados en las escuelas, ya que es el referente al contenido de aprendizaje del estudiante y la pauta para verificar y monitorear sus avances de acuerdo a la necesidad que presenta.

Es dirigida a toda la población en todos los centros educativos, llámese de educación especial como escuelas regulares. (Informante clave 3)

Se circunscribe también a los establecimientos del sector privado.

También otra acción que se ha podido realizar como inclusión es activar como quien dice tomar en cuenta a todos los niños en las diferentes actividades programadas en la escuela. (Informante clave 7)

Gracias al trabajo de las docentes de educación especial ambos establecimientos investigados han logrado que la mayoría de los docentes tomen el reto de reconocer las fortalezas de los estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad, incluyéndoles en todo tipo

de actividades en las que puedan participar junto a sus compañeros de grado, demostrando de ésta manera que no existen límites cuando los estudiantes se ven apoyados por sus compañeros de clase, docentes, padres de familia, entonces la escuela observa y reconoce el trabajo de la comunidad educativa.

El trabajo con los maestros de aula regular ha sido el trabajo que han hecho las maestras de educación especial, como muchas luchas de la sociedad es nadar contra corriente, es pensar en un pueblo libre totalmente, pensar en el respeto a las mayorías sociales que son discriminadas, a los jóvenes mujeres, a los indígenas, todas estas luchas son nadar contra corriente y son sueños que no debemos dejar a un lado. (Informante clave 8)

Las acciones no han sido fáciles ya que se han encontrado tropiezos en el camino que no han contribuido a beneficiar a quiénes en verdad lo necesitan, entonces vale la pena cuestionar si es posible lograr la inclusión dentro de un pequeño espacio escolar, dejando fuera al resto de la población educativa que no tiene orientaciones ni acceso a servicios. Acaso se puede hablar de educación inclusiva cuando unos pocos son beneficiados y la mayoría excluidos, quedará a criterio del lector analizar la situación.

Cabe agregar otras acciones puntuales que las docentes de educación especial junto a la coordinadora de educación especial han realizado por iniciativa propia en los últimos tres años:

- Ante la necesidad que no nos permite permanecer de brazos cruzados, hemos decidido orientar a los docentes de catorce municipios del departamento de Chimaltenango, cada uno con una representación de cien docentes y jornadas de trabajo de cinco horas, para guiarles con talleres con temáticas sobre la base legal, la educación inclusiva, estrategias de apoyo y la atención a la diversidad, enfocando la política ante todo y agradeciendo la labor que día a día realizan a favor de la educación chimalteca.
- Se ha brindado acompañamiento a estudiantes universitarios que se han interesado en el tema y han querido formarse dentro de la universidad solicitando los permisos respectivos y las gestiones para que podamos asistir y orientarles en el tema de la política de educación inclusiva.
- Las docentes y las coordinadoras han sido participes de los diplomados virtuales que ha coordinado la Dirección General de Educación Inclusiva, para posteriormente pasar a ser tutoras de docentes de grados regulares dentro y fuera de la escuela para guiar el proceso a nivel nacional.
- En la actualidad dos de las docentes de Chimaltenango conforman la mesa técnica de educación inclusiva a nivel nacional, con el objetivo de generar aportes a favor de los procesos de educación inclusiva a nivel nacional. (Informante clave 15)

Acciones puntuales que han surgido a raíz de la petición de docentes que no encuentran una luz para continuar con su labor, pero queda la tarea de lograr la transformación por la cual se lucha día a día, hasta conseguir la inclusión social como aspiración nacional.

4.5.1.4 ¿Considera que la inclusión es un modelo que se puede aplicar para Guatemala al ser un país multicultural?

El interés de visualizar un modelo social para un país multicultural posiblemente se considere como una utopía, ya que las condiciones de vida son cada vez más complicadas para ciertas poblaciones a quienes se les veda el derecho a la organización y protección de los recursos naturales.

Al inicio se consideró que no debería de existir distinción de términos porque la verdadera organización que nace desde lo local, favorece por naturaleza a la inclusión de todos sus habitantes. Sin embargo pareciera ser que el término que surge provoca más interrogantes en cuanto a su aplicación porque la interpretación tergiversa la intencionalidad y es justo en ese trayecto donde se generan diversas opiniones que terminan dividiendo la idea que en un principio se planteaba como una solución a la problemática.

En este mismo orden, cabe destacar que el término inclusión no se diferencia de la educación inclusiva, ambos se complementan aunque la primera se enfoca hacia el país en su totalidad y lo segundo a la aplicación directa en espacios de formación escolar, sin embargo los participantes consideran la diferencia entre ambos términos, quedando al margen de enfoques educativos solamente.

Por supuesto, en el proceso de inclusión se persigue más que igualdad y equidad y que sea educación de calidad para todos, eso quiere decir que cuando preparemos una clase o un mensaje para nuestros estudiantes debe ser incluida toda la población, debe tomarse en cuenta que para todos debe llegar el mensaje de acuerdo a su necesidad no a la que pueda plantear el docente. (Informante clave 1)

Otro de los participantes expresa lo siguiente:

Cuando hablamos de inclusión educativa, estamos hablando no solo de los estudiantes con discapacidad, sino estamos hablando de toda la diversidad que existe que esa es la inclusión y considero que Guatemala como otros países tendría una oportunidad para esta población, que puedan ser incluidos y que pueda implementarse. (Informante clave 04)

El enfoque queda claro, referirse a todos es tomar en cuenta la diversidad, cada ser humano posee características propias que lo hacen único y esas mismas son las que enriquecen los grupos sociales, es por ello que se habla de multiculturalidad porque el país se ve representado por una gama de grupos que convergen en un mismo territorio, valorando las diferencias y prácticas que cada uno construye en el tiempo, y al respecto los participantes contribuyen con lo siguiente:

Veo la multiculturalidad como una riqueza no como una barrera, los veo a todos iguales independientemente de la etnia a la que pertenezcan, por eso es que es aplicable en un país multiétnico. (Informante clave 6).

La riqueza multicultural que posee Guatemala en comparación con los países latinoamericanos es notoria y la realidad de la convergencia entre grupos diversos se ha demostrado a través de la historia, es por eso importante que exista un verdadero modelo educativo acorde a las realidades nacionales.

Creo que nos falta mucho, primero modificar nuestro sistema educativo, considero de que a nivel multicultural, nos hace falta mucho porque no tomamos en cuenta a niños que vienen de lejos con diferente idioma para poder aceptarlos, acogerlos y entenderlos. (Informante clave 7)

Si la comunidad educativa, logra ser consciente de la necesidad de efectuar acciones para que la escuela incorpore la reflexión y la crítica, la formación de liderazgo hacia la valoración del ser humano, será posible encaminarse hacia la inclusión como modelo local, sin embargo la investigación refleja que las acciones llevadas a cabo han sido por la presencia de estudiantes con necesidades específicas que llegan a la escuela, cuando egresan de ella se olvidan del tema, es por eso que:

Hay que ir un paso más adelante de los estudiantes, intentando cambiar la actitud hacia las condiciones de vida de otros y la aceptación e inclusión. (Informante clave 10)

4.5.1.5 ¿Considera que con realizar actividades inclusivas en los establecimientos se reducen las brechas de exclusión en todos sus niveles?

La interrogante expresa claramente una profunda analogía entre las actividades inclusivas que se llevan a cabo en la escuela y las acciones para reducir las brechas de exclusión. Ha quedado claro que la exclusión se reproduce por medio de prácticas comunes en el día a día, que terminan normalizándose.

Es por eso importante ahondar en la proyección de los sujetos investigados, muchos de ellos con una convicción clara de los posibles resultados al llevarse a cabo las acciones, tal como lo expresan en los siguientes párrafos:

Si se van reduciendo pero aún falta mucho por hacer, porque la inclusión es un proceso que nunca termina, es una utopía de decir que es una escuela totalmente inclusiva no, es un proceso que hay que trabajar y darle continuidad y sostenibilidad para la transformación hacia la escuela inclusiva. (Informante clave 02)

Pienso que sí, considero que es un proceso lento pero si se tiene que ir acortando esa brecha, tiene que ser un trabajo persistente que va ser cansado, desgastante, frustrante en algún momento, pero no debe abandonarse ese esfuerzo por luchar por una igualdad. (Informante clave 08)

Argumentos muy interesantes y acertados porque efectivamente no se puede conseguir romper una brecha profunda que por años ha marcado la historia del país con pequeñas acciones que cada escuela propone y pone en práctica, más bien debe ser un proyecto de nación que pueda sustentarse en acciones macro y estratégicas con propuestas formuladas para contribuir a logros colectivos.

Es verdad que el trabajo es frustrante porque cada escuela particularmente recibe indicaciones de qué trabajar pero no la manera más correcta de cómo llevarlas a cabo para que genere resultados a favor de todos, en el mismo sentido, no existen propuesta de Estado que puedan establecer pautas de un proceso, se siguen generando propuestas temporales que no tienen seguimiento, en el peor de los casos muchas de ellas solo quedan en su iniciación.

Sin embargo:

La realidad nos envuelve y nos obliga a ser indiferentes a las necesidades, desde el momento en que se lucha contra la corriente y se cierran todas las oportunidades de participación dentro de la escuela, los maestros ya no asisten a las capacitaciones, tampoco permiten que pueda tener seguimiento el estudiante, los padres no muestran interés y quedan al abandono de un docente que no sabe cómo apoyarles. (Informante clave 15)

En ese espacio es donde se pierde lo ganado, porque lidiar contra actitudes negativas es luchar contra la persona en sí misma.

Entre tanto, otro de los participantes opina lo siguiente:

Considero que no, porque desde el momento en que desconocemos que es diversidad, que es inclusión, y desconocemos temas como legislación para poder aplicar en niños con capacidades diferentes, creo que hace falta mucho por conocer, desde la autoridad más alta hasta el docente que tiene a su cargo a los niños en sus salones. (Informante clave 07)

No se puede esconder la realidad, ya que muchas de las autoridades educativas no poseen puestos de trabajo permanentes que permitan un seguimiento a las acciones que se inician, quedando los procesos inconclusos, en el mismo sentido muchos de los profesionales desconocen de la política y de las necesidades reales que se viven en los establecimientos educativos, quedando los procesos en iniciativas que no se concluyen.

Muchas de las orientaciones a docentes y capacitaciones que se brindan a padres y madres de familia, hacen notar el desconocimiento del tema y el rostro de sorpresa y asombro al saber que la escuela es denominada inclusiva.

Bueno, considero que tendrían que haber actividades de sensibilización a la par tendrían que haber actividades de aprendizaje, porque muchas veces cometemos algunos errores por desconocimiento de los temas, pero si la gente tiene algo de conocimiento o convive con esas personas considero que sí podrían beneficiarse. (Informante clave 4)

Es fundamental comprender el trasfondo de ésta opinión para entender claramente lo que se explica en los párrafos de arriba, ya que el discurso divide la interpretación del contenido al considerar que se beneficiarían solo las personas que conviven con los que presentan necesidades

educativas especiales, entre tanto que los demás no. Se aclara nuevamente que se juzga el texto con fines de comprender mejor la explicación y el trasfondo del tema investigado.

Queda claro que las brechas de exclusión siguen reproduciéndose en todos los espacios educativos de manera silenciosa y las pocas actividades que se llevan a cabo por los docentes conscientes de la realidad no son valoradas en su mayoría. Es sumamente preocupante que se considere la inclusión como un programa en el que se puede participar y debe cumplirse, en este sentido el Estado no ha centrado su atención en la población más necesitada y es urgente buscar mecanismos para que a través de la educación se logren los cambios por los cuales se reduzcan las brechas de exclusión.

4.5.1.6 ¿Considera que es necesaria la implementación de un plan de desarrollo local para emprender la inclusión?

La idea del desarrollo local se encuentra determinada a cualquier contexto particular, donde se pueda tomar en cuenta la dinámica social y características propias de comunidades o grupos organizados.

Anteriormente se ha aterrizado sobre algunos modelos de desarrollo ensayados en ciertos países que han generado más que progreso, pobreza, porque la intencionalidad no ha sido hacia el ser humano en sí, sino a sus condicionantes y recursos de supervivencia, tanto material como natural y de pensamiento.

La opinión de los participantes es de suma importancia, ya que vincula la idea de la inclusión mucho más profunda, porque no se enfoca directamente con acciones que puedan trabajarse en la escuela, sino más bien se amplía a un proyecto de nación que determine las pautas para la realización de un trabajo en equipo.

Al respecto de la interrogante planteada, los sujetos indican:

Creo que sería más factible y más positivo tanto para la comunidad en sí local. Para la escuela y sobre todo para los niños porque se trabajaría, se enfocaría desde las mismas necesidades partiendo de su localidad, desde donde ellos necesitan para poder desarrollarse dentro de su entorno que es su propia comunidad. (Informante clave 07)

Una opinión acertada, porque claramente se sabe que quién mejor comprende la dinámica social de un determinado grupo es quién vive y convive en él, haciendo que la experiencia genere evidencias de las necesidades reales de los habitantes, de esta cuenta sigue siendo necesaria la investigación porque a través de ella se obtienen resultados verídicos de las realidades sociales y un marco de interpretación más amplio que propicie gestiones a nivel interinstitucional.

Otra contribución a la interrogante, se deja evidenciada a continuación:

Así es, porque teniendo un plan de trabajo considero que allí es donde se va ordenar el proceso a trabajar, sabemos que si las actividades se abordan desde el contexto puede ser más enriquecedor, porque si se habla de otras experiencias muchas veces no se toman en cuenta por la misma razón de que no es dentro del entorno, pero si desde todos los ámbitos se puede abordar. (Informante clave 04)

Y es que las buenas prácticas de experiencias en el tema ha sido un ejercicio implementado desde hace algunos años, con buenos resultados que lamentablemente se han estancado debido a que no hay seguimiento y recursos para que se proyecte a otros espacios cercanos, considerando de la misma manera la inversión de tiempo para su ejecución y presentación.

Es interesante notar que dentro de la investigación también se llama a la conciencia de las autoridades educativas:

Necesitamos que las autoridades educativas conozcan sobre las buenas experiencias de prácticas educativas inclusivas que los docentes implementan, para que consideren los resultados y se proyecte a otros establecimientos. (Informante clave 15)

Significa entonces, que deben existir criterios y procesos de seguimiento a las acciones inclusivas que tanto la comunidad como docentes, estudiantes, padres de familia promueven, porque a pesar de ser insignificantes para algunos son las posibles respuestas a las necesidades

de otros, siendo justamente esa acción de relevo la que logra cambios históricos comunitarios, que en innumerables ocasiones no se dan a conocer.

Al respecto, otro de los sujetos investigados apuesta por una tarea colectiva que puede trabajarse como un mecanismo informativo y formativo legal dirigido a la comunidad.

Es necesario conocer la ley de Educación Especial, la política de inclusión y hacerla viva, hacerla realidad, hay que dárselo a conocer a cada miembro de la comunidad educativa, socializando el marco de derecho que protege a los estudiantes con necesidades educativas especiales. (Informante clave 02)

El desarrollo local primordialmente considera las necesidades de la comunidad y dentro de las mismas también se encuentra inmerso el accionar de la política y la ley como elemento principal del desarrollo, mismo que se extiende a toda la comunidad, esto nos lleva a considerar profundamente que:

La política de inclusión debería de trabajar de manera descentralizada. (Informante clave 05)

Porque aunque las organizaciones de grupos sociales sean similares, las prioridades cambian de orden, logrando así ambos conseguir el mismo objetivo.

Otro de los aportes en el tema se describe a continuación:

Sí, cuando se empezó a hablar de la descentralización y desconcentración es proceso de los acuerdos de paz, es un tema crucial, comenzar a hacer análisis y contextualizar todas las actividades, necesidades de una población, si la educación, salud y empleo no se analiza y resuelve a nivel local no se logra a nivel nacional. (Informante clave 08)

Una propuesta realista que se constituye no tendría margen de error porque se trabajaría por la comunidad y para la comunidad y al respecto se lograría la participación comunitaria y organización comunitaria que debe estar enfocada a eso, involucrando al MINEDUC como parte rectora de la educación, las universidades como partes importantísimas en la formación de maestros que deben estar encaminadas a éste proceso en el desarrollo de una actitud de fraternidad y respeto.

Las autoridades locales y la sociedad con sus representaciones, de tal modo que un plan local nos va ayudar a encaminar mejor esto. Todo es necesario y ese impacto es de doble vía, desde la escuela se impacta a estudiantes, padres de familia, maestros, pero la sociedad con ese tipo de acciones locales puede impactar en las personas que conformamos la sociedad. (Informante clave 08)

Este es un claro ejemplo de una propuesta contundente, que nace de lo real y que involucra a todos los entes comunitarios e instituciones de fortalecimiento social, planteando un marco de trabajo transversal, tomando en cuenta la dinámica y la organización social que plantea un marco de trabajo transversal donde todos los involucrados creen su propia organización y aporten sus mejores resultados, reciban y den de la experiencia sus mejores propuestas.

4.5.1.7 ¿Cree que es necesario implementar la inclusión como propuesta social nacional y no solo desde los contextos de educación especial?

La interrogante se refiere a una propuesta nacional que considere a todos los actores tanto locales como colectivos de todo el país, hacia una visión social que no deje fuera a aquellos que por su condición no logran adaptarse fácilmente a las propuestas, que se incluya a la población vulnerable y pobre del país como prioridad, ya que como se recalcó anteriormente la inclusión no puede solamente visualizarse desde ciertos espacios, sino que debe expandirse hacia todos independientemente de las formas de convivencia social de determinados grupos.

Al respecto, los participantes señalan:

Considero que para tener una verdadera inclusión social, a nivel de comunidad educativa considero que tendríamos que hacer proyectos de impacto nacional que permitan abordar a la sociedad en su conjunto, desde un enfoque inclusivo para contaminar a las personas en ese enfoque y lleguemos a cambiar este chip y pensemos en que todas nuestras actividades estén enfocadas a la diversidad. (Informante clave 01)

El trabajo no es dirigido solamente a la comunidad educativa, pero es sumamente necesario comprender que siendo parte de la sociedad debe accionar para favorecer a los más necesitados, como lo harán estratégicamente otros ministerios o colectivos a fin de lograr que sea de impacto nacional, donde se demuestre que es posible y se tenga seguimiento porque cada sector podrá

trabajar sobre un mismo objetivo, con acciones concretas hasta conseguir resultados colectivos, ya que:

La inclusión está enfocada a trabajar ese cambio y esa transformación de actitudes y pensamientos en toda la comunidad educativa. (Informante clave 02)

Ésta involucra a padres de familia, estudiantes, docentes, autoridades, entre otras.

Probablemente en materia de educación inclusiva el trabajo más importante que se ha llevado a cabo hasta el momento ha sido la constitución de la política de educación inclusiva y la aprobación de la ley de educación especial, al respecto uno de los sujetos expresa:

Considero que tenemos una política, y si la pusiéramos en práctica enfrentaríamos todo esto y se trabajaría toda esta parte para que pueda darse la inclusión educativa, que como digo es una oportunidad para todos para poder participar en todos los ámbitos de la sociedad. (Informante clave 04)

Es verdad, que se cuenta con una política que se orienta sobre líneas estratégicas que conllevan a prácticas inclusivas y una base legal que fortalece acciones puntuales sobre los derechos de las personas con discapacidad, pero las mismas están planteadas para grupos específicos, y al momento de llevarlas a cabo al campo de trabajo, el otro grupo vulnerable de la población sigue excluido. En efecto tampoco se tiene seguimiento, monitoreo, evaluación de las acciones y no se evidencian resultados concretos del trabajo realizado.

El primordial objetivo es trabajar como país, no de manera aislada, entonces esto conlleva a ampliar el pensamiento anticipando y visualizar las acciones desde el punto de vista social a través del conocimiento de leyes como la de descentralización y desconcentración del desarrollo social, para posteriormente alinearlas a la política, buscando así el camino para un trabajo cooperativo y colaborativo con los actores de la comunidad.

Sí, porque la inclusión no debe ser solo en las escuelas, porque las personas con discapacidad no solo están en las escuelas, están en las calles, están en otros contextos, en diferentes lugares y se necesita que en cualquier lugar no se les discrimine y se les atienda como tiene que ser, estos no solo es escolar, es a nivel general, es en toda la vida y todos los ámbitos. (Informante clave 06)

Es la verdad emitida, no se puede hablar de inclusión solamente en la escuela, la realidad nos encuentra día a día y debemos estar preparados para brindar un gesto de motivación y admiración a todos, ya basta de ser observadores sociales, hay que accionar y demostrar que es posible construir un mundo inclusivo.

Si se toma desde el punto de vista a nivel global, que todos manejemos, todos trabajemos el mismo tema, las mismas estrategias, técnicas, el mismo trabajo creo que si se podría tener como una propuesta a nivel nacional, pero siempre y cuanto considero que desde la autoridad, la jerarquía más alta tendría que estar empapado conociendo todo lo que es referente a la inclusión a la diversidad para poder llegar hacia lo que es local. (Informante clave 07)

A propósito, vale la pena hacer mención que en el trabajo de campo los actores de la comunidad local centraban sus respuestas a ideas colectivas mientras que las entrevistas dirigidas a profesionales en puestos claves dentro del ministerio de educación, evadían las respuestas desconociendo tanto la política como la base legal.

Ahora bien, la inclusión como propuesta social nacional no debe centrarse únicamente en un grupo específico, sino más bien ahondar en todas las diferencias tanto sociales como culturales, educativas entre otras, porque la realidad muestra una diversidad que se evidencia desde cualquier lugar, cada comunidad posee una manera de organización y comunicación; hasta es posible decir que en algunas poblaciones remotas y lejanas desconocen de discriminación por la manera en que sobreviven, sin embargo en la ciudad es donde se hacen ver todas las formas de discriminación y exclusión.

4.5.1.8 ¿Considera que es adaptable la política de inclusión hacia las escuelas regulares?

Se plantea la interrogante esperando que los participantes puedan emitir una opinión constructiva de la aplicación de la política al ámbito educativo, sin embargo los resultados evidencian que siguen existiendo dudas en cuanto al contenido de la aplicación de la política de educación inclusiva, porque no hay directrices y una ruta de trabajo establecida para que se proyecte hacia la comunidad educativa.

Por tal razón los participantes expresan lo siguiente:

Creo que debería la política en sí de trabajarse de una forma mucho más amplia, mucho más concreta en cuanto a lo que es la inclusión, en cuanto a lo que son los niños que están en el proceso, en la transformación por así decirlo. (Informante clave 07)

Sí, porque como estoy dentro de ese espacio, de alguna manera se tiene que dar a conocer esta política y trabajar para ello, considerando que es la base que se tiene como Guatemala para poder implementar esta inclusión educativa. (Informante clave 04)

Las respuestas señalan que hace falta mucho trabajo por hacer dentro de las escuelas inclusivas en el tema de la política de educación inclusiva, porque si bien ahora saben que existe, desconocen a profundidad las líneas de acción para trabajar en beneficio de todos los estudiantes.

Otro de los participantes opina al respecto:

No puedo afirmar si es o no adaptable, porque la mayoría de maestros la desconocemos y no sabemos cuál es el objetivo que tiene y como se trabaja dentro de la escuela. (Informante clave 15)

Las capacitaciones, talleres, orientaciones pedagógicas que se les imparte a los docentes no tienen un enfoque directo en la implementación de la política, sino que se gestan de otros temas que se plantean dentro de la programación anual, la cual es dirigida por lineamientos que cada gobierno integra en su plan.

Otra de las contribuciones por parte de los sujetos investigados señala:

Considero que hay muchas barreras u obstáculos que pueden presentarse pero si se puede trabajar, de hecho hay escuelas donde no se ha tenido el acompañamiento pero han tenido el interés de trabajar con ésta población y en algunos casos se ha logrado bastante, considero que si las escuelas lograran estar sensibilizadas en este tema lo podrían realizar, claro que existirán obstáculos y algunas otras situaciones negativas que puedan impedirlo pero si se podría. (Informante clave 04)

Es interesante reconocer que las particularidades de cada escuela también se encuentran relacionadas a la toma de decisión, porque muchas de ellas son conscientes de la necesidad de la población estudiantil y buscan solucionarlas de manera inmediata, otras en cambio esperan que se les pueda ayudar, sin embargo lo que realmente tiene validez al fin de cuentas es lo que puede lograrse para favorecer los procesos inclusivos en los estudiantes siendo evidenciado desde la realidad local.

Ante tales realidades, vale la pena considerar lo siguiente:

Esto de inclusión educativa siempre ha estado, el problema es porque no se ha pedido de manera sistematizada hay un poco de resistencia, pero en todas las comunidades la inclusión educativa siempre se ha dado tal vez no registran a los niños porque en muchas ocasiones hemos conocido casos en donde están los niños pero no los consideran o no los reconocen como tal, pero se ha trabajado de alguna manera. (Informante clave 04)

Un discurso profundo y certero ya que en los párrafos anteriores se ha considerado esta realidad, pareciera ser que a raíz del reconocimiento de la inclusión los problemas se agudizan, al pretender el docente que se le dote de material, estrategias y técnicas para poder trabajar con dicha población.

Sin embargo las acciones anteriores han sido más exitosas porque han considerado las necesidades locales y gestiones inmediatas que no han requerido de algún proceso específico o protocolo, sino que han surgido desde las realidades y condiciones que el docente ha conseguido.

No significa que se retroceda a las prácticas antiguas que fueron buenas en su momento, sino que es necesario mejorar y ampliar los conocimientos.

Tiene que trabajarse mucho más, porque las cosas se dan y nunca se llega a profundizar en ellas, hay escuelas que tienen cierto tipo de recelo para recibir a éstos niños. (Informante clave 06)

No debería hasta el momento influir la conducta de los docentes en cuanto a la aceptación de estudiantes porque esas experiencias son las que sirven de pilar para sostener el ideal de la escuela inclusiva.

Realmente en determinadas ocasiones me he preguntado la razón por la cual los docentes se sienten insensibles ante la realidad de vida de los estudiantes con alguna condición diferente, como si se les estuviera atribuyendo una responsabilidad que no pueden sobrellevar. (Informante clave 15)

La vida es dinámica desde todas sus perspectivas, no puede concebirse la idea de que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ahora se reconoce que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje propio que lo diferencia de los demás y desde esa realidad podría enfocarse la educación, es necesario enseñarle a los estudiantes a que decidan por sí mismos.

En cuanto a la política de educación inclusiva, está pensada para asegurar el derecho a la educación de la niñez y adolescencia desde cualquier contexto local, pretendiendo en primer principio que se reconozcan las necesidades de los estudiantes.

4.5.2 Codificación y categorización.

El procedimiento se orientó hacia una codificación abierta que permitió el análisis de cada texto e idea del discurso completo de cada participante, enumerando cada uno de los conceptos a contenidos de mayor relevancia en la investigación, construyendo inmediatamente las subcategorías de importancia a través de tablas representativas y textuales de resultados.

La codificación y categorización siguió una metodología que se describe a continuación

- Para cada una de las interrogantes se separó el texto en unidades específicas que le dieron sentido a ideas del contenido de la investigación
- Para la codificación se optó por combinar el número de entrevista con las respuestas claves de cada participante.
- Se agrupan unidades de datos para identificar componentes temáticos relacionados al tema, objetivos, interrogantes.
- Se definieron las primeras categorías generales que posteriormente dieron lugar a sub categorías para definir los resultados de la investigación.

Tabla 6
Categorías iniciales

A.	Atención a todos los estudiantes
B.	Discapacidades y sus tipos
C.	Capacitación a docentes
D.	Marco legal y política
E.	Realidad sociocultural
F.	Brechas de exclusión
G.	Inclusión social
H.	Educación inclusiva
I.	Multiculturalidad
J.	Educación regular
K.	Profesionalización
L.	Diagnósticos de estudiantes
M.	Adecuaciones curriculares
N.	Seguimiento a casos identificados

Primeras categorías obtenidas de la entrevista semi estructurada. Fuente: Elaboración propia

Cada una de las categorías fue analizada y se trabajó minuciosamente para seleccionar las que se ajustan a los objetivos de la investigación, de esta cuenta se generaron subcategorías que dieron lugar a los resultados finales de la investigación que se detallan a continuación, sin embargo se profundizó con mayor atención en cada una de las respuestas a las interrogantes planteadas a los participantes debido a que las categorías seleccionadas coincidieron también con la observación participante, habiendo desarrollado con mayor atención a las mismas se detalla de manera general en este apartado las respuestas claves de cada uno de los participantes para tener un panorama general del proceso trabajado.

Tabla 7

Categorías surgidas de las entrevistas semi estructuradas de la investigación

Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
Brechas de exclusión	Exclusión	Niños fuera de la escuela que no son atendidos Mucho por hacer para que los niños sean apoyados. Tendrían que haber actividades de sensibilización y aprendizaje Los que conocen del tema se benefician Debe ser un trabajo persistente No se debe abandonar el esfuerzo por luchar por la igualdad No se hace nada en la escuela
Inclusión social	Inclusión	Cambio de actitudes y pensamientos de toda la comunidad educativa. Igualdad de oportunidades sin discriminación alguna Proceso donde debe haber formación Es una utopía. Es cuestión de actitud Puede ser funcional Debe ser abordada desde todos los niveles de autoridades, comunidad educativa Desde gobierno se habla de inclusión en todo su sentido Tendría que ser obligatoria Debe ser algo natural No debe verse como algo extraordinario Proceso normal de la sociedad y de la educación Pensar en el respeto a las mayorías sociales que son discriminadas Estamos hablando no solo de estudiantes con discapacidad

		sino de toda la diversidad que existe Proceso que hay que trabajar Nación inclusiva, perspectiva de todos los países La inclusión debería ser un eje transversal
	Cultura de inclusión	Proyectos de impacto nacional que involucren a la sociedad en su conjunto desde un enfoque inclusivo. Elimina barreras de participación de la población Pone en práctica la política A cada persona se le da un valor sin importar su condición La inclusión se ve desde todos los contextos En toda la vida y los ámbitos Trabajo con población intercultural Alianza con otros ministerio para lograr la inserción laboral de estudiantes con discapacidad Toda la comunidad debe trabajar unida para crear una cultura de inclusión Propuesta que permite la inclusión de todos
	Multiculturalidad	Es abrirle la puerta a todos los estudiantes Se debe trabajar con la población vulnerable Guatemala no está ajeno a eso. Desde marcos legales e internacionales es obligación del Estado La multiculturalidad es una riqueza no una barrera
	Diversidad	Por lo que luchamos Diseñar plan para atender a la diversidad Es vista desde un enfoque inclusivo Mirar a todos los niños como parte de una sociedad equitativa Actividades enfocadas en la diversidad
Educación inclusiva	Acciones a favor	Existen escuelas inclusivas con docente de educación especial. Se brindan capacitaciones a docentes. Capacitación a docentes que atienden a estudiantes con discapacidad Asesores pedagógicos Promoción de reuniones con diferentes grupos de la comunidad Asignar mayor presupuesto a educación especial en todo nivel Diplomado online a algunos docentes regulares de clase Dotación de material legal en inclusión. Familias hacen coordinaciones y contactos con otras

	instituciones en busca de apoyo. Voluntad para atender a todos los estudiantes. Existen becas para estudiantes con discapacidad Sensibilizar a la población Escuela para padres Formación a docentes de educación especial en escuelas inclusivas. Elaboración de guías Capacitaciones a los maestros regulares. socializar el proceso
Acciones en contra	Pocas docentes de educación especial en comparación con las necesidades existentes Solo existen dos escuelas inclusivas en el casco urbano y una de educación especial No hay maestras idóneas para trabajar en escuela de educación especial Nadar contra corriente Resistencia Falta de recursos Maestros se ven de manos atadas porque no saben qué hacer. Existe una barrera cuando hay más de tres estudiantes con necesidades educativas dentro de un salón de clases. Pensamientos difíciles de quitar Sueños que no se deben dejar a un lado No se profundizan en las acciones Falta de material adecuada para trabajar
Marco legal	Se basa en la Constitución Política de la República Conocer la política de inclusión Apropiarnos de la educación como marco de derechos Conocer la ley de educación especial Socializar el marco de derechos que protegen a los estudiantes con discapacidad
Política de educación inclusiva	Base que tiene Guatemala para implementar la inclusión Dirigida a la población con limitación Existen barreras y obstáculos En necesario que todos la conozcan Debe tener seguimiento a nivel local y nacional
Recursos	Físicos, materiales y de capacitación Equipo multidisciplinario Medio para atender a la población Falta de concientización al docente Es necesario un manual para el docente con técnicas y

		métodos a utilizar Capacitación a todos los docentes Invertir en el presupuesto de educación Incentivo por formación Es necesaria la inversión en el ser humano
Desarrollo humano local	Plan de desarrollo local	Es lo ideal, que todos los sectores se comprometan a crear políticas y eliminar barreras de participación Actividades que se aborden desde el contexto pueden ser más enriquecedoras Tendría que ser adaptada al medio Participación comunitaria y organización comunitaria de estar enfocada a eso Impacto de doble vía desde la escuela y sociedad Mediante el plan se ordena el proceso a trabajar La política de inclusión debería de trabajarse a manera más descentralizada Involucrando al Ministerio de Educación como parte rectora, universidades, autoridades locales y sociedad como parte importante. Genera mejor calidad de vida Involucra a todos los que forman la escuela Se expande hacia los demás Actitudes enraizadas que dañan deben cambiar
	Participación	Buscar alianzas para que todos se involucren en los proyectos Demanda de docentes Padres de familia y comunidad apoyan Buscar espacios de convivencia con la comunidad educativa Las autoridades educativas deben involucrarse en los procesos Fomentar la participación de todos en la escuela
Necesidades educativas especiales	Con discapacidad	Visual Auditiva Física Discapacidades sensoriales Niños que necesitan estar en un lugar especial adaptado a ellos
	Sin discapacidad	Déficit de atención Hiperactividad Dificultades en el aprendizaje, dislexia y digrafía Dificultades del habla Superdotados

	Dificultades de aprendizaje, cognitivas y físicas
Educación especial	Escuela ideal donde estudien solamente niños con discapacidad intelectual comprometida Todo estudiante con discapacidad debe ser referido a la dirección de educación especial Educación directa y con menos estudiantes Mejor atención y seguimiento a cada estudiante

Categorías finales de la entrevista semi estructurada. Fuente: Elaboración propia

4.6 Resultado de la aplicación de las líneas estratégicas de la política de educación inclusiva a la realidad del contexto local de Chimaltenango.

La política de Educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad plantea como objetivo general:

Asegurar el acceso y la atención educativa con calidad a la niñez y juventud con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en un marco de igualdad de oportunidades y condiciones que las del resto de la población, a efecto de facilitar el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales, habilidades y destrezas para su plena participación en la sociedad. (SEGEPLAN, 2005, p. 14)

La aplicación de las líneas estratégicas de acción, rigen el qué hacer para que se generen resultados en cuanto a su implementación tanto a nivel local como nacional, para posteriormente reconocer si las mismas favorecen procesos educativos inclusivos que permitan ante todo la plena participación de los estudiantes. Los resultados en cuanto a su implementación en las escuelas inclusivas del nivel primario de la cabecera departamental de Chimaltenango reflejen la realidad de lo que acontece, mismo que a continuación se desarrolla:

4.6.1 Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa.

Se puede afirmar que la cobertura para la población con necesidades educativas especiales asociada o no a discapacidad ha sido efectiva, más no suficiente para ambos establecimientos educativos donde se genera la investigación, debido a que se contextualiza el concepto de cobertura refiriéndose solamente al espacio físico donde se genera el aprendizaje y no a los ajustes a implementar para que los estudiantes logren las competencias para la vida.

La política claramente propone brindar apoyo técnico y recursos para que los centros receptores puedan realizar las adecuaciones pertinentes para cada estudiante, sin embargo no ha sido posible porque no se ha tenido recursos de ningún tipo durante todo el proceso, las indicaciones para reportar adecuaciones curriculares se convierten en otro mecanismo de llenado de papelería, con una experiencia nula desde el momento en que no se tiene un seguimiento en cuanto a su aplicación y el contenido de las mismas queda como referente para conocer solamente a la población que requiere de apoyo.

Los directores y docentes prefieren lograr avances en el aprendizaje haciendo uso de otro tipo de recursos que evidencien de manera concreta el procesos que se realiza con cada estudiante que así lo amerita detallando en cuadernos u otro tipo de actividades observables, sin necesidad de plasmar la descripción del trabajo en un formato que se guarda para referir información de carácter cuantitativo.

Crear más aulas especiales en centros educativos regulares como la instauración de nuevas escuelas de educación especial no puede ser posible porque se estaría contraviniendo el ideal de la educación inclusiva a un contexto real y vivencial.

Hablar también del seguimiento a la normativa de construcción de infraestructura para la población que así lo requiera ha sido una de las acciones que no se ha logrado a partir de la publicación de la política, porque no se cuenta con asignación presupuestaria y muchos de los procesos de gestión no son posibles al saber que generan un costo muy elevado para realizar las obras. El mejoramiento de la calidad educativa no se reconoce porque no hay formación para que los docentes puedan integrar estrategias para que la población diversa sea educada de acuerdo a sus necesidades y los beneficios en el tema de becas es limitado a algunos estudiantes con discapacidad, mismo que se asigna una vez en el año.

En cuanto a materiales educativos y libros de textos con enfoque inclusivo no ha sido posible porque no se cuenta con ese tipo de material para abarcar la diversidad, sin embargo existen unos cuantos en el sistema braille y en señas que pueden ser de utilidad para los estudiantes que conozcan los sistemas de comunicación, más no para aquellos que por primera vez llegan a la escuela y se comunican con su propio lenguaje de señas. Los materiales educativos llegan a las escuelas muy tarde y el docente debe adoptar una metodología efectiva para que logren las competencias de grado.

Es importante recopilar información de la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad pero no quedarse únicamente con la evidencia estadística que no muestra la realidad de lo que muchos de los estudiantes logran, si se desea alcanzar una calidad educativa, es necesario buscar reestructurar todo el sistema con acciones puntuales que tengan un objetivo en común, ya que como se ha afirmado en determinadas ocasiones, solamente a través de la educación se puede lograr el desarrollo de toda una nación.

4.6.2 Formación, capacitación y perfeccionamiento docente.

Un tema de suma importancia para el desarrollo de acciones inmediatas es la temática vinculada a la atención a la diversidad que los docentes deben integrar a su formación, ya que lamentablemente no se cuentan con estrategias para que los estudiantes sean educados desde sus contextos locales y de acuerdo a sus necesidades educativas específicas, con temática que afiancen su participación dentro de los espacios sociales y educativos. Las acciones implementadas en materia de educación inclusiva no ha tenido evaluación, seguimiento y monitoreo, es por ello que en las escuelas observadas se trabajan acciones sin una visión clara de lo que se pretende lograr, es difícil llegar a acuerdos en conjunto para trabajar sobre un mismo objetivo.

Han sido escasos los docentes que han sido participes en congresos, intercambios o pasantías a nivel internacional, para conocer sobre el funcionamiento y estructura de programas que pueden ser de beneficio para el país. Se hace mención de la creación de un distintivo y reconocimiento para docentes que participen en procesos inclusivos que se desconoce hasta el momento y se sistematizan experiencias exitosas que se convierten más bien en competencias sobre el qué hacer educativo y no en propuestas para la atención a la población. Por otra parte la política detalla que es necesario propiciar la práctica de estudiantes de magisterio en escuelas de educación especial, cuando la realidad reconoce que la carrera de magisterio ya no existe, el enfoque es visto desde la formación universitaria.

Ahora bien lograr el perfeccionamiento docente es una tarea titánica que no puede conseguirse únicamente a través de capacitaciones, charlas, talleres que se imparten a docentes, es necesario sembrar en ellos el deseo de actualizarse y no quedarse acomodado por el simple hecho de que nadie le removerá de su espacio, al respecto es interesante escuchar el discurso del docente cuando se le motiva a seguir formándose, no hay claridad y motivación en su expresión, tampoco propuestas que determinen mejorar los procesos que se implementan en la educación.

Hace falta formación que rete a las nuevas generaciones a realizar un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje, porque ahora el estudiante tiene mejor acceso a otros sistemas de comunicación y aprendizaje que consigue a través de mecanismos que ellos mismos pueden controlar y manejar. Hay esperanza de que en algún momento exista voluntad política y visión de desarrollo educativo, con propuestas bien estructuradas y fundamentadas que motiven a los docentes a realizar un trabajo que contribuya a generar cambios estructurales insertados en el sistema educativo.

4.6.3 Participación comunitaria y gestión.

La capacitación continua dirigida a padres, madres, docentes y comunidad educativa en materia de educación inclusiva y discapacidad se ha desarrollado consecutivamente en los escenarios investigados, a raíz de sumar esfuerzos para que las escuelas se encaminen a ser inclusivas. Se ha beneficiado también a la mayoría de municipios del departamento a través de capacitaciones y talleres por medio de la gestión de supervisores educativos y estudiantes universitarios para que se reconozca la temática y se implementen diversas estrategias de apoyo a los estudiantes en los espacios de formación educativa, siendo las docentes de educación especial y coordinadora de educación especial del departamento de Chimaltenango las encargadas.

En cuanto al fortalecimiento de la organización y participación comunitaria a favor de la población con discapacidad, aún no se ha logrado que padres de familia y estudiantes con necesidades educativas especiales formen parte de comités, juntas escolares y otros espacios de participación que los represente, se espera que se fortalezcan las acciones para generar la participación de toda la comunidad educativa y la población en general.

En cuanto al apoyo voluntario que se les pueda proponer a la población con necesidades educativas especiales, se sigue evaluando ya que este apartado de la política engloba muchas acciones que deben ser abordadas con profesionalismo y cuidado para que se logre el objetivo y la práctica.

Otro aspecto importante que no se ha concretado a cabalidad desde los contextos de investigación es el de impulsar y rediseñar talleres ocupacionales para la inserción laboral de la juventud con discapacidad, los establecimientos indagados no cuentan con espacios adecuados, ni con el tiempo para poder integrarlos en los horarios de clase, es difícil lograr alianzas con establecimientos del nivel básico para que puedan tener seguimiento, además se cuenta dentro

del municipio con instituciones que puedan ofrecer orientación y equipo para apoyar, pero lamentablemente todo es burocracia y para lograr espacios de participación se necesitan de innumerables gestiones. Sin embargo se espera que el Ministerio encamine acciones para que la juventud con discapacidad se inserte laboralmente a la sociedad.

En el mismo sentido, aplicar la Estrategia de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) de acuerdo a las características de interculturalidad y multiculturalidad en el contexto guatemalteco requiere de un trabajo en equipo y multidisciplinario, para que responda a las necesidades reales e identifique las otras que puedan existir, buscando actores claves que reconozcan los contextos y escenarios donde puedan aplicarse.

Falta aún propiciar acciones para fomentar el reconocimiento al trabajo que los jóvenes con discapacidad puedan realizar en sus comunidades, es un tema que no se aborda y se deja al olvido. Sin embargo, algunas empresas privadas se han interesado en abrir espacios para dicha población, pero no es creíble, ya que fomentan a través de los medios de comunicación mucho protagonismo para la marca que promocionan y no para la persona en sí.

Fomentar la equidad y la inclusión de los estudiantes en espacios políticos y de participación ciudadana es esencial, porque se generan prácticas que contribuyen a concebir ideas y propuestas pertinentes para toda la población, sin embargo no es tarea fácil porque conlleva a buscar mecanismos de interpretación de la información y el seguimiento para que sean partícipes en las acciones y toma de decisiones, unos pocos a través del arduo trabajo de padres de familia lo han conseguido, es posible lograrlo cuando se rompa con los estereotipos sociales y se anule la idea de considerar que por su condición no pueden participar.

4.6.4 Sensibilización.

En la política se detalla que es preciso diseñar un plan de sensibilización sobre educación inclusiva y la convivencia en armonía, dirigido a la población regular en todos los niveles educativos, el cual puede desarrollarse a través de pequeñas acciones practicadas de manera periódica en los establecimientos y hogares, mismas que puedan ser observadas por los estudiantes para abrir la posibilidad de que se conviertan en respuestas cotidianas dentro y fuera del espacio escolar, una interesante propuesta, ya que las acciones que se llevan a cabo pretenden involucrar a padres de familia, docentes y otros actores de la comunidad educativa.

En ninguno de los escenarios investigados existe el plan y debería ser una de las acciones que no deben dejarse al tiempo, sino implementarla lo más puntual posible.

Promover el cambio de actitudes de la población mediante la difusión de términos y conceptos vinculados con la inclusión de personas con discapacidad, no es una cuestión fácil, mucho más cuando no se modela la manera correcta de afrontar a cada persona con alguna necesidad específica, buscar trabajar en los estudiantes más pequeños prácticas inclusivas que puedan reproducir en su hogar y en su medio social, podría ser un buen mecanismo.

Se incluye también dentro de esta línea estratégica, impulsar programas de información y capacitación acerca de discapacidad y necesidades educativas especiales dirigidas a comunicadores sociales, una iniciativa muy importante para que pueda evidenciarse las acciones llevadas a cabo a favor de la educación inclusiva, pero la realidad es que muchos de éstos profesionales no disponen de tiempo y espacio para evidenciar las actividades.

Otro de los aspectos que se recalca en este apartado es la producción y distribución de manera permanente de materiales impresos y de otro tipo que difunda temas relacionados con las personas con discapacidad en versiones populares y en idiomas mayoritarios del país.

La investigación indica que existe material en el sistema de comunicación braille y en lengua de señas, sin embargo para poder implementarlo se necesita de personal que conozca de ambos sistemas de comunicación para guiar al docente y a los estudiantes. De la misma manera se requiere de equipos de trabajo que en primer principio conozcan sobre las habilidades que en materia de educación bilingüe se trabajan para poder implementar estrategias inclusivas en contextos bilingües.

4.6.5 Alianzas estratégicas.

Promover la implementación de proyectos de atención educativa dirigidos a la inclusión de la niñez y juventud con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad por parte de organizaciones locales (comunidades educativas y consejos de desarrollo) es otra de las líneas estratégicas, según lo investigado se desconoce si en realidad se contempla el tema en los planes de desarrollo tanto urbano como rural y si se programan actividades para sensibilizar en el tema, formando alianzas con entes que abordan los procesos desde los contextos educativos, como laborales, participativos y de toma de decisión.

Otro aspecto que es de mucho interés en el campo de la investigación tiene que ver con la sistematización de experiencias de alianzas estratégicas exitosas de atención educativa a la diversidad, ha sido uno de los procesos más difíciles del qué hacer educativo, ya que la realidad es que a los docentes no se les prepara para ser investigadores y para que propongan posibles acciones, el tiempo es muy corto para que puedan plasmar sus buenas experiencias y no se encuentran en disposición para proponer en innumerables ocasiones por la carga laboral que realizan.

Firmar convenios y tratados con Organismos Nacionales e Internacionales para la atención de población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad es otro de los temas que

se pretenden dentro de las líneas estratégicas de acción, a pesar de existir documentos legales tanto nacionales como internacionales que han sido firmados y ratificados por el país, no se logran descentralizar localmente su contenido haciendo que no se proyecten resultados favorables porque la realidad nacional es distinta en comparación con otros países.

Otro tema de suma importancia es que se logre facilitar el conocimiento de las normas y políticas para la inclusión educativa de la población con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, temática que se ha implementado en el escenario de investigación por medio de actividades coordinadas por directores, supervisores y estudiantes universitarios, teniendo un éxito importante al impartir charlas, conferencias, talleres a docentes que quieren aprender del tema. Impulsar la red de apoyo a la discapacidad, como un espacio para la promoción y divulgación de la Política, es una acción que vale la pena implementar, ya que en la cabecera departamental existen instituciones que brindan apoyo a estudiantes con discapacidad y esta acción puede permitir el intercambio de información en la temática y actualizarse en temas relacionados propiamente a las necesidades que se presenten en el departamento.

4.7 Aplicación de los marcos de interpretación en la investigación

Las acciones llevadas a cabo en los contextos de investigación, permitieron un riguroso análisis en cuanto al planteamiento de los marcos de interpretación en el apartado metodológico que enriquecieron a mayor escala su contenido, con el objetivo de dejar claro el proceder de la investigación cualitativa. Es menester considerar como los mismos fueron integrándose en los resultados que se presentaron en el apartado de análisis de resultados y hallazgos, sin hacer mención de cómo influyeron de manera más profunda en los espacios de investigación, es por eso que se detallan a continuación de manera resumida para comprender su aplicación.

4.7.1 Fenomenología

La experiencia personal como un buen punto de partida del presente marco de investigación, permitió la recolección de material por medio de dos fuentes que son la observación participante y la entrevista semiestructurada, tanto a nivel local como nacional, la selección de los participantes se realizó por conveniencia involucrando a docentes, padres de familia, autoridades educativas, representantes de instituciones gubernamentales para posteriormente indagar la realidad de las acciones que se implementaron en los contextos educativos, el contenido grabado de los relatos obtenidos se tradujo a material escrito para una lectura fácil, captando las vivencias de cada uno de los y las sujetas de estudio. El proceso de recogida de esa información fue largo y exhaustivo que dio lugar a las respuestas que cada uno expresó de acuerdo a su experiencia de vida en los espacios indagados y la observación se basó en un inicio a los estudiantes con discapacidad, más adelante el enfoque fue hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, niños y niñas migrantes, población vulnerable, de quienes se interpretaron miradas, gestos, inconformidades, acciones de exclusión, pensamiento, ideas, sentimientos, palabras, que se captan e interpretan para comprender el sentido de la realidad.

4.7.2 Etnometodología

La investigadora se convirtió en partícipe de los procesos, habiéndose involucrado en las prácticas cotidianas que los y las docentes, director, padres y madres de familia desarrollaron, descubriendo así los significados que cada uno de los actores educativos le fue dando a los procesos durante los últimos tres años, esas vivencias del día a día generaron varias discusiones en cuanto a las acciones llevadas a cabo sin previa orientación y formación, por eso que se evidencio rechazo de algunas acciones y respuestas inmediatas en algunos casos en cuanto a la manera de proceder a nivel educativo, el trabajo más importante en este campo de estudio

permitió que se grabara a viva voz los acontecimientos suscitados, para finalmente describir los resultados de lo observado, ya que el interés de la investigadora nace a partir de un conflicto escolar que da lugar a conocer la base legal y los convenios ratificados por el país en defensa de los menos favorecidos, para ese entonces, estudiante y madre de familia.

4.7.3 Interaccionismo simbólico

De los escenarios desde donde acontece la interacción de la educación inclusiva y el desarrollo humano y por medio de las respuestas expresadas por cada uno de los y las sujetas entrevistadas, se extrajeron significados que dieron lugar a categorías y subcategorías que posteriormente dieron valor y sentido a la investigación, ya que el discurso construido enfatizó con mayor veracidad la realidad de los participantes y su acontecer cotidiano. La confusión en cuanto a los términos, concepciones y acciones trabajadas siguen generando dudas en cada uno de los participantes, ya que se sigue limitando la atención a niños, niñas, jóvenes, señoritas en situación de discapacidad o necesidad educativa especial en cuanto a su escolaridad y no queda clara la postura legal con respecto al ámbito de aplicación de la educación especial; razón por la cual se mezclan y confunden, como si se tratara de la misma cosa, la integración y la inclusión.

4.7.4 Descolonización epistemológica y del conocimiento

La investigación deja clara la idea de cómo muchas de las acciones llevadas a cabo en los espacios escolares, tienen estrecha relación con el conocimiento occidental, mismas que se pretende llevar a cabo en espacios que no son adaptables a los contextos y realidades, es importante también mencionar que los convenios internacionales en materia de educación inclusiva, en su mayoría no son compatibles a los contextos socioculturales y las vivencias de los sujetos hacia donde se pretenden implementar.

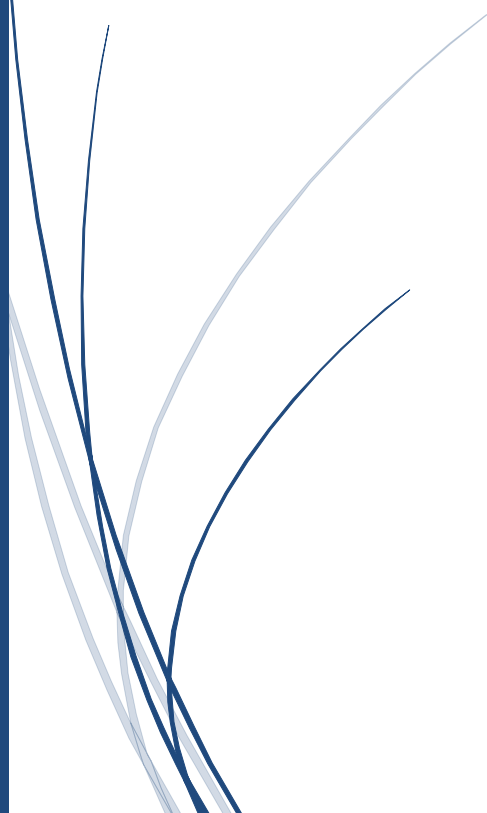
No existe formación de clase para que los docentes puedan incidir desde sus espacios y el riesgo sigue siendo privilegiar otros conocimientos dejando fuera la sabiduría ancestral. En este sentido se analizó a profundidad la terminología descrita en los convenios y su relación con prácticas occidentales que pudiesen ser perjudiciales para los espacios desde donde se genera el aprendizaje, así también si las líneas de acción de la política se mueven hacia intereses que no tienen estrecha relación con las realidades, para hacer una crítica constructiva de su proceder y consecuencias.

4.7.5 Parcialidad consciente

Escenario que permitió analizar a profundidad en que condición el sujeto excluido se encuentra y como desde el ámbito educativo ha sido tratado, hecho que más adelante accede a comprender que el enfoque de la política se consolida con mayor atención en la población con necesidades educativas especiales, es por eso que se muestra interés en la diversidad, reconociendo claramente que la idea de que la terminología no surge en el presente a raíz de los convenios internacionales, sino que del reconocimiento de los contextos socioculturales que históricamente han demostrado una diversidad en todo el sentido de la palabra, valorando al ser humano desde abajo, desde su contexto social, es por eso que los sujetos de estudio también lo son la población vulnerable, marginada, aislada, olvidada y excluida que tiene los mismos derechos y merece ser educada de acuerdo a sus necesidades de vida.



CAPÍTULO V
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROPUESTA
METODOLÓGICA



5.1 Introducción

A modo de cierre, en este último capítulo se exponen las conclusiones, recomendaciones finales del trabajo de investigación y una propuesta metodológica de estrategias de inclusión en el ámbito educativo, encaminada a nivel nacional con un grupo de docentes que se desenvuelven en el campo laboral de la educación inclusiva en escuelas públicas.

Las conclusiones fueron trabajadas con un enfoque hacia los objetivos planteados, que se detallan claramente en el primer capítulo del proyecto, mientras que las recomendaciones surgen del análisis de las respuestas y propuestas que los mismos sujetos a viva voz expresaron en las entrevistas realizadas por la investigadora y en respuestas a la observación generada desde los espacios investigados.

La propuesta metodológica nace con la idea de analizar el contexto nacional de la educación inclusiva y plantear una ruta de trabajo que permita que las docentes de educación especial en escuela inclusiva persigan, para hacer efectivos los derechos de todas las personas, sin discriminación de ningún tipo y romper con las barreras de exclusión.

Es importante que el lector comprenda claramente que las conclusiones y recomendaciones son parte principal del objetivo que persigue la investigación, ahora bien la propuesta nace desde el sentir de las docentes de educación especial que laboran en escuelas inclusivas, siendo la investigadora parte de la misma, por tal razón se crea una mesa técnica a nivel nacional que busca comprender como primera fase, estrategias inclusivas para implementarlas en las escuelas de educación inclusiva, propiamente, como ruta de trabajo. El relevo generacional que las escuelas regulares puedan implementar a nivel nacional en todos los niveles y modalidades podría trabajarse como un eje transversal con propuestas claras que encaminen a una verdadera transformación a nivel nacional.

5.2 Conclusiones por objetivos de investigación

5.2.1 Conclusiones del objetivo uno.

El objetivo fundamental de la tesis fue reconocer el aporte que brinda la educación inclusiva a favor del desarrollo humano desde el análisis de la política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Al respecto los resultados del análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas semi estructuradas, observación participante y técnica de investigación documental histórica, como estrategias de recopilación de información, han sido el pilar fundamental para llevar a cabo la investigación.

Es importante tener claro que en su mayoría los participantes manifestaron que la política de educación inclusiva no fue dirigida hacia todos los espacios de formación educativa, siendo una buena propuesta con carácter de política, sin embargo, no hubo una proyección que permitió que se incluyera a todos los niveles y modalidades educativas.

De acuerdo con estos supuestos se ha considerado precisar lo siguiente:

- La discrepancia que existe entre los procesos de educación inclusiva que actualmente se están implementando en las escuelas y las líneas estratégicas de la política es muy diferencial, ya que no se ha podido integrar el propósito de la política con las acciones inclusivas, el proceso se encamina sobre lineamientos que cada gobierno implementa de acuerdo a su plan de trabajo y esto ha provocado que no exista una proyección y seguimiento de acciones en los establecimientos educativos que cuentan con docentes de educación especial, tampoco en escuelas regulares, el riesgo que se corre es que mientras no se le dé a la política la importancia en cuanto a la ejecución de líneas de acción, no se conocerá si realmente es de beneficio para la población y no habrá probabilidades de perseguir la inclusión a nivel nacional.

- El aporte de la educación inclusiva a favor del desarrollo humano se ha logrado en mínima proporción en algunos establecimientos educativos a través de acciones simples que los docentes, padres de familia, directores y estudiantes han conseguido, sin embargo esto claramente preocupa, porque el proceso sigue siendo selectivo y en su mayoría los participantes insisten que es necesario conocer las leyes y descentralizar la política hacia todas las escuelas a nivel nacional.
- La creación de la política debió considerar acciones a largo, mediano y corto plazo, ya que su duración tuvo vigencia por diez años y las líneas estratégicas planteadas daban la pauta que ya se contaba con los mecanismos e insumos necesarios para ejecutar el proceso, sin embargo la realidad una vez más nos hace comprender que se creó la política pero no se siguieron procesos adecuados para lograr las acciones que parecían ser bien intencionadas, concluyendo una vez más en que no se puede comprobar si realmente favorece al desarrollo humano.
- Las conferencias y declaraciones a nivel internacional en temas de inclusión y desarrollo humano generan una respuesta inalcanzable para la realidad nacional, ya que las propuestas se plantean desde países desarrollados y realidades socioculturales completamente diferentes a la de nuestro país, es por eso importante en este tema descentralizar acciones apostando a políticas educativas que generen el verdadero desarrollo humano.
- La educación inclusiva se plantea como un proceso sistemático, que debe ser adaptable a las necesidades y condiciones de cada ser humano, sin embargo, la realidad nacional muestra un rostro distinto porque no ha logrado después de

muchos años eliminar los índices de pobreza, desnutrición crónica, desigualdad y falta de oportunidades. Comparar éstas realidades lleva solamente a repensar en conseguir lo urgente.

- La educación inclusiva puede favorecer al desarrollo humano desde el momento en que se logre el reconocimiento de todos equitativamente dentro de los espacios en donde cada uno se desenvuelve y donde se brinden las condiciones y ajustes necesarios para su cumplimiento, pero queda a conciencia de cada familia, profesional docente, estudiante y comunidad educativa, realizar el papel que corresponde en cuanto a la aceptación, inclusión y valoración de todos los seres humanos por igual, sin importar la condición de cada uno.

5.2.2 Conclusiones del objetivo dos

Otro de los objetivos que se presentan al inicio de la investigación es contrastar la aplicación de las líneas estratégicas de la política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, a la realidad del contexto local de Chimaltenango.

Afortunadamente, se han llevado a cabo acciones significativas para dar a conocer la política de educación inclusiva en la cabecera departamental y fuera de ella, debido a que como se ha venido insistiendo, que en su mayoría tanto estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad educativa no han tenido información pertinente en cuanto al contenido de la política, se proyectaron talleres dirigidos a docentes y padres de familia para que conozcan acciones en promoción a su contenido, pero no se profundiza en sus líneas de acción, habiendo concluido en lo siguiente:

- Las acciones que mejor se han llevado a cabo en el municipio y que tienen directa relación con las líneas estratégicas de la política son la participación comunitaria y

gestión dentro de la cabecera departamental y hacia algunos municipios, esto ha sido gracias a la suma de esfuerzos colectivos que han permitido que algunos docentes conozcan y hablen de la política, logrando que tanto supervisores educativos como directores de otros establecimientos, estudiantes universitarios y algunas representaciones de los municipios sean participantes de los talleres programados y remitan el mensaje claro hacia sus comunidades. El apoyo voluntario ha sido una de las ingeniosas maneras de transmitir el mensaje y las estrategias implementadas han logrado que los participantes tengan un sentimiento de hermandad entre sí y valoren la diversidad dentro de la escuela.

- La sensibilización se ha convertido en la acción más importante para todos los que conforman el sistema educativo, porque crea conciencia e involucra a todos por el hecho de ser seres humanos, sin embargo también se reconoce que las actividades que se han realizado para lograr que los actores de la comunidad estén empoderados en el tema, no tienen un seguimiento y de alguna manera se pierde el objetivo, se dota a algunas escuelas de material concreto como regletas del sistema braille y ábacos sin los docentes tener las orientaciones adecuadas para hacer uso de ellos, por lo tanto las pequeñas acciones pueden ser efectivas si llegan a personas conscientes de las realidades educativas, que más allá de señalar sobre lo que no se ha podido lograr se involucren para que desde los pequeños espacios de participación aporten su granito de arena.
- Hablar de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa, involucra varias acciones, ya que no es suficiente motivar con palabras a diferencia de implementar las mismas, para la política esta acción se visualiza como una estrategia

que debe ser impulsada a nivel nacional, posiblemente los resultados no se vean a corto plazo, porque en ella se ve involucrada toda la comunidad educativa, sin embargo la instrucción debe ser girada desde el Ministerio de Educación para proyectarse directamente hacia las escuelas, realidad que no fue posible porque no se contó con recurso técnico. Insistiendo una vez más que hace falta formación que rete a incidir dentro de la comunidad para lograr cambios significativos.

- La formación, capacitación y perfeccionamiento docente como otra de las líneas estratégicas de la educación inclusiva, directamente le compete al Ministerio de Educación y a la Dirección General de Educación Especial, es por ello que durante la investigación en su mayoría los docentes hicieron sentir la inquietud acerca de la manera en que se les brinde formación en el tema, solicitando de manera verbal la continuidad a los temas inclusivos para implementar estrategias adecuadas para la diversidad y se favorezca a toda la población. Son escasas las oportunidades para que los docentes se formen a nivel internacional, no será posible conseguir que puedan incidir dentro de su comunidad si no se les permite participar y formarse, el perfeccionamiento docente no se logra a través de charlas o talleres como lo expresan los participantes, sino que a través de formación de clase que les permita plantear propuestas locales. Los cambios estructurales, como se ha mencionado en otros apartados, se esperan cuando haya voluntad política y una visión clara de país.
- Hablar de alianzas estratégicas es la manera más factible de dar respuesta a las necesidades locales de una determinada región y, en lo que respecta a la comunidad chimalteca, en el tema de educación inclusiva es importante generar desde lo local hasta lo nacional esas alianzas con todas las instituciones, tanto públicas como

privadas, resolviendo las necesidades urgentes y generando mejores condiciones para la población más vulnerable de la comunidad. La sistematización de experiencias es una buena herramienta que puede tomarse como ejemplo para darle continuidad a planes y propuestas locales, sin embargo de no existir una red de apoyo que se dirija hacia las escuelas regulares y encamine acciones a favor de la inclusión, quedarán sesgados los procesos y no habrá manera de implementar una ruta de trabajo.

5.2.3 Conclusiones del objetivo tres

Éste se centró en indagar como la comunidad educativa aborda los procesos de inclusión al conocer el marco legal de educación especial y la política de inclusión. El marco legal de la educación especial está constituido por un compendio de leyes a nivel nacional y la política establece líneas estratégicas para que se garantice la educación inclusiva. Es importante dejar claro que desde sus inicios, según el contexto de investigación, la educación especial se trabajó durante muchos años dentro de un aula específica de atención a necesidades educativas especiales y discapacidad, mientras que la educación inclusiva da iniciación para que los estudiantes sean incluidos en su grado regular, siendo los docentes los responsables de brindar educación de acuerdo a la necesidad específica que cada uno presenta.

De acuerdo a este referente se concluye lo siguiente:

- La comunidad educativa considera en su mayoría que el marco legal existente no es una opción, sino una obligación que como ciudadanos deben respetar y cumplir, en tanto que la política debe darse a conocer dentro de la comunidad para que a través de pequeños proyectos inclusivos pueda llegar hacia todos, reconociendo principalmente la diferencia que existe entre seres humanos. No se puede afirmar que un grupo determinado de personas piensa de la misma manera.

Además, como es de conocimiento de toda la población, en la actualidad se está buscando el reconocimiento a la diversidad desde toda su representación, esto refuerza la importancia de conocer el marco legal existente y el que hacer de la política de educación inclusiva.

- Los establecimientos observados tienen conocimiento del compendio de leyes y del contenido de la política de educación inclusiva, ya que durante los últimos cinco años se han logrado orientaciones permanentes para que tanto estudiantes, padres de familia y principalmente docentes, conozcan el contenido de cada uno de los acuerdos y convenios firmados y ratificados por el país, tanto a nivel nacional como internacional, esto con el fin de hacer valer los derechos de todas las personas a una educación dentro de las escuelas inclusivas, sin embargo las escuelas regulares no han corrido con la misma suerte, porque no se les ha involucrado y las pocas orientaciones que se ha brindado no han tenido seguimiento para que se pueda orientar a todos los establecimientos tanto públicos como privados del departamento.

5.2.4 Conclusiones del objetivo cuatro

Comprender el fenómeno de la exclusión como problema social desde la perspectiva del acceso a los sistemas educativos y sociales, es un objetivo que se plantea para que de manera más profunda se reflexione en su contenido, ya que para los sujetos investigados la exclusión, en su mayoría, la comprenden como la manera de la nula participación dentro de los espacios escolares. Las conclusiones para este objetivo se señalan a continuación.

- El fenómeno de la exclusión como problema social difícilmente se ha podido eliminar y sigue en la actualidad manifestándose a través de prácticas más sutiles

que continúan vulnerando la vida del ser humano dentro de los espacios escolares. Lamentablemente tanto docentes, como estudiantes y padres de familia, pasan desapercibidas acciones que no son más que la manifestación de la exclusión y discriminación, que si no son corregidas en el momento, se toma como un acto normal, es interesante escuchar también expresiones que dan a entender que el fenómeno mismo no se acabará mientras exista envidia entre los seres humanos, sin embargo muchas de las prácticas las siguen normalizando en la escuela.

- Otra de las conclusiones refieren que el fenómeno dentro de las escuelas investigadas realmente ha afectado a muchos estudiantes, porque lamentablemente siguen habiendo docentes que no son conscientes de la realidad en que vive cada estudiante y el trato sigue siendo igual para todos, en este sentido se limita la participación de los más vulnerables o de los que presentan alguna necesidad educativa especial o discapacidad, creyendo que no son capaces, de esta manera se les veda el derecho a ser incluidos y en peores circunstancias se les aísla.
- Es difícil hablar de escuelas inclusivas cuando la realidad educativa muestra un rostro distinto, lo que si queda claro es que las escuelas siguen siendo diversas y las pequeñas acciones que se trabajen para favorecer a todos en equidad, facilitará la posibilidad de encaminar procesos inclusivos, comprender la realidad no es tan complicado cuando se vive en ella y en su mayoría todas las escuelas encuentran dificultad de romper con éste mal llamado exclusión, por eso se concluye que es necesario que todos los docentes entiendan históricamente el fenómeno de la exclusión, posiblemente creen más conciencia de la vida de los pequeños.

5.2.5 Conclusiones del objetivo cinco

Identificar si la política de educación inclusiva se compromete a hacer cumplir la legislación nacional a favor de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad de la cabecera departamental de Chimaltenango, es otro de los objetivos que se bosquejan dentro de la investigación, ya que los planteamientos pueden tener expectativas establecidas, pero cuando llegan a los contextos locales pueden no ser accesibles por la dinámica de vida de las personas y ante ésta realidad se concluye lo siguiente:

- La política tienen un alcance a nivel nacional, que efectivamente considera la legislación nacional y los tratados internacionales en materia de educación inclusiva, esto quiere decir que no limita la participación de grupos específicos sino que está dirigida a toda la población sin discriminación de ningún tipo considerando la condición de cada ser humano por el hecho de ser habitante del país, sin embargo si se trabaja en concordancia con la legislación nacional de una manera sistemática posiblemente se puedan descentralizar sus acciones a nivel local, ya que las líneas de acción son buenas propuestas pero no garantizan si son alcanzables para todas las escuelas de la región investigada, porque aspira a logros que constituyen un cambio estructural como país.
- La legislación nacional en materia de educación es el que hacer de todos los docentes y profesionales que contribuyen para que las condiciones de escolaridad puedan ser mejores cada día, pero su cumplimiento en numerosas ocasiones no depende directamente de la comunidad educativa, sino que directamente del Estado, a través del Ministerio de Educación, quién se compromete dejando constancia de manera escrita a cumplir con mecanismos y estrategias para que los

logros sean significativos y los programas se lleven a cabo de la mejor manera, un trabajo en doble vía que permita el cumplimiento de los objetivos planteados y los medios para llevarlos a cabo, sin embargo, tanto la legislación y la política existen pero no depende directamente de los educadores en determinadas oportunidades la ejecución del contenido, sino más bien de la gestión y estrategias que se les brinden para llevar a cabo con éxito los procesos y los protocolos.

La conclusión final, pretende un análisis profundo, ya que hablar de inclusión es volver a recordar esa realidad en la que viven muchos hermanos guatemaltecos, marginados por defender los territorios, por tener la dicha de pertenecer a una comunidad étnica, la educación no es inclusiva ni pretende serla porque busca reducir los conocimientos ancestrales, entonces promover la inclusión y el desarrollo humano implica ir más allá que solamente implementar acciones en las escuelas, más bien requiere de reformas legales y constitucionales, políticas públicas que sean pertinentes a la realidad nacional y medidas que realmente no queden solo transcritas en documentos sino que se lleven a la práctica.

5.3 Recomendaciones generales

De la experiencia adquirida a través de la información recabada en los espacios investigados y los contenidos de conciencia explorados a lo largo de la investigación por medio de las respuestas que cada uno de los participantes emitió y partir de los principales hallazgos encontrados, se ponen de manifiesto las recomendaciones generales del siguiente estudio para que puedan ser de utilidad, en principio, para los investigadores en el campo de la educación inclusiva y para el lector interesado en el tema.

- Ampliar la investigación a nivel nacional permitirá comprender a una mayor escala si los procesos llamados inclusivos han sido a favor o en contra del desarrollo humano,

solo de esta manera se sentarán las bases para realizar una nueva proyección de su abordaje en el país, considerando aquellos elementos que no se tomaron en cuenta en la presente investigación.

- El estudio dirige su atención solamente hacia las escuelas inclusivas de la cabecera departamental de Chimaltenango, reconociendo acciones que hasta el presente han sido de beneficio para la población educativa, es recomendable que las mismas puedan ser extendidas hacia las escuelas regulares de la cabecera departamental y municipios, hasta conseguir que todos sean partícipes de los procesos inclusivos.
- Definir una ruta de trabajo que permita que los procesos en materia de educación inclusiva puedan llevarse a cabo a través de mecanismos que permitan responder a un Plan de Estado, es una de las acciones más urgentes, ya que como se refleja en la investigación, los procesos se han vinculado de manera particular, habiendo existido una base legal y política para proceder de manera general.
- Es necesario fortalecer acciones en la formación docente, para que la metodología de enseñanza aprendizaje pueda incluir estrategias diversas que respondan a las verdaderas necesidades de los estudiantes y a las realidades locales para que se logre un verdadero cumplimiento de la política de educación inclusiva en Guatemala.
- Establecer una red de apoyo y comunicación clara entre el Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Especial, Supervisores Educativos, Directores, Docentes y comunidad educativa para que se vinculen los procesos y se reconozcan los derechos de los educandos en la escuela, ya que cuando se rompe el vínculo de comunicación se tergiversa la información.

- La vigencia de la política de educación inclusiva se proyecta hacia diez años, tiempo que se ha cumplido, por tal razón se sugiere que pueda reevaluarse su contenido y proceder de la mejor manera para darle seguimiento a los procesos inclusivos desde las escuelas tanto regulares como inclusivas, creyendo firmemente en que los logros significativos son posibles cuando existe voluntad, replantear el contenido de la política y hacerla efectiva es una buena estrategia que puede trabajarse a nivel nacional.
- La educación inclusiva es una tarea titánica que no puede solamente conseguirse con el hecho de plantear políticas de gobierno, es conveniente involucrar a los organismos públicos y privados que desempeñan un rol importante en la educación, por tal razón una vez más se sugiere que puedan buscarse redes de apoyo para que se trabaje como un eje transversal a nivel nacional, monitoreando y evaluando constantemente los procesos.
- Se recomiendan para futuras investigaciones el análisis a profundidad, de los acuerdos, convenios, políticas ratificadas y firmadas por el representante del país, en relación a la educación inclusiva para determinar si en realidad puede o no ser adaptable cada uno a la realidad nacional.

5.4 Guía de estrategias de inclusión en el ámbito educativo

Aunque la exclusión aplica a todos los aspectos de la vida social, en esta guía nos referiremos estrictamente a aquella que se produce y manifiesta en el ámbito educativo, porque ésta es solamente un reflejo de lo que sucede en la sociedad.

5.4.1 Introducción.

La idea de construir una guía con la temática de educación inclusiva, nace de conocer la política de educación inclusiva para las personas con necesidades educativas especiales asociadas no a discapacidad y las acciones que se concentran principalmente en escuelas inclusivas del nivel primario de la cabecera de Chimaltenango, no pretendiendo implementarla como una propuesta a nivel nacional sino como una ruta de trabajo que contribuya a beneficiar a la población educativa. Se constituye una mesa técnica coordinada por la encargada del programa de educación inclusiva de la DIGEEP y docentes de educación especial, que desde su experiencia, deciden plantear una propuesta que sea acorde a las realidades educativas y accesible a nivel local, a manera de agrupar las mejores prácticas.

No se rige directamente de estándares de planeación, sino más bien como una contribución educativa que sea de utilidad y beneficio para todo aquel docente que desee hacer efectiva la educación inclusiva. Porque a nivel nacional no se ha tenido un reconocimiento en el tema, a pesar de comprender que los docentes implementan acciones para que los estudiantes logren las competencias para la vida.

Relacionando ésta necesidad a la práctica, se plantea la idea de trabajar una propuesta metodológica de estrategias de inclusión en el ámbito educativo, con herramientas de trabajo que se estructura en tres ejes: el primero que corresponde a la ejecución de estrategias de educación inclusiva, el segundo que se enfoca en estrategias pedagógicas para la educación en la diversidad, y el tercero que constituye la evaluación del proceso de educación inclusiva. Existe un gran reto, primero se evaluará dentro del programa el impacto para que luego las estrategias puedan proyectarse hacia las escuelas regulares que bien pueden los docentes implementarlas dentro de su quehacer educativo.

5.4.2 Escenarios para su aplicación.

Teniendo en cuenta que el programa está enfocado directamente en Escuelas Inclusivas con Docentes de Educación Especial, no se limita su aplicación solamente a esta modalidad educativa, sino más bien el objetivo final es que pueda trascender hacia todas las escuelas regulares a nivel nacional y las mejores práctica constituyan un aporte histórico para la educación y un relevo generacional para la historia en el país.

Sin embargo siendo un proceso que no ha tenido atención, se busca a través de esta primera práctica concientizar para que se pueda proponer a futuro un eje transversal debidamente constituido, para propugnar por una verdadera transformación.

5.4.3 Contexto y objetivos de la guía.

El contexto de la propuesta es lograr que se implemente a nivel nacional, en escuelas de educación inclusiva, con docentes de educación especial, la aplicación de propuesta metodológica de estrategias de inclusión en el ámbito educativo, pretendiendo de esta manera implementar estrategias con contenidos que en su mayoría los docentes conocen.

Se concretarían así los siguientes objetivos

- a) Brindar por medio del Programa de Escuelas Inclusivas con docente de Educación Especial, estrategias de trabajo que promuevan la atención a la diversidad desde los contextos educativos, favoreciendo acciones encaminadas hacia la inclusión desde el ámbito local.
- b) Promover la participación de la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes, director, supervisores, entre otros, en los procesos desde los espacios escolares y extraescolares.

- c) Implementar un plan de trabajo que permita organizar temáticas que involucren procesos inclusivos a nivel nacional.

Teniendo en cuenta la organización de las temáticas en un orden cronológico y la integración de cada uno de los ejes, se contempla también el monitoreo y la evaluación del proceso.

5.4.4 Estrategia de aplicación

La escuela constituye el espacio donde convergen seres humanos que aprenden entre sí y la importancia de implementar diversas estrategias aportaría a los procesos de enseñanza aprendizaje una nueva práctica en función de las necesidades de cada una de las escuelas hacia donde se dirigen los procesos.

La propuesta no se rige por una metodología específica, sino que diversifica las estrategias con el propósito de lograr que los educandos sean partícipes en cada una de las actividades, de acuerdo a las temáticas propuestas en cada uno de los ejes de trabajo y para que los docentes posean herramientas que pueda ajustarse al contexto donde se desempeñan, generando así la convivencia entre los iguales, análisis de las realidades, lecturas, juegos, entre otras que impacten en el aprendizaje de los educandos.

En este sentido, cada uno de los ejes de trabajo ofrece actividades variadas que se dirigen específicamente a la comunidad educativa, los cuales se desarrollan de manera específica para que se comprenda su proceder.

- Eje de educación inclusiva

Involucra una propuesta encaminada a promover procesos de educación en la diversidad, conformando estrategias dirigidas a la comunidad educativa a través del desarrollo de temas que se vinculan directamente a la educación inclusiva.

Consiste en dirigir procesos estratégicos en estudiantes, brindar herramientas inclusivas de trabajo a docentes de grado regular y fomentar la escuela para padres. Estas actividades se encuentran integradas en un plan de socialización para él o la docente, con sugerencias de actividades a realizar con cada uno de los actores de la comunidad educativa e implementarlas en la escuela.

- Eje de estrategia pedagógica para la educación en la diversidad

La propuesta incluye procesos de estimulación hacia el desarrollo de la lecto-escritura. Mediante una estructura sistematizada se espera que el estudiante logre las competencias lectoras de acuerdo al grado que cursa y sea de utilidad en su vida cotidiana, en este sentido la guía de apoyo se basa en el libro Aprendizaje de la Lecto-escritura de USAID

http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf

integrando al mismo tiempo la estrategia del método silábico integral y la lengua de señas de Guatemala. Ambas actividades también son dirigidas a docentes y padres de familia como recurso pedagógico.

- Eje de evaluación del proceso de educación inclusiva

La importancia del monitoreo y evaluación de cada uno de los procesos que se implementan es fundamental, ya que a través del mismo se conoce si su aplicación es de beneficio para la población hacia la que se proyecta y las futuras propuestas que puedan generarse. El presente eje se basa en la aplicación del instrumento denominado “Práctica de Educación Inclusiva ¿En qué y cuánto hemos avanzado?”, estrategia que analiza a nivel nacional las dimensiones de acceso, cooperación, currículo y gestión de

la educación inclusiva y que incluye un instrumento de investigación para conocer a profundidad la realidad de las escuelas en la implementación de acciones inclusivas.

Cada uno de los ejes se integra de manera conjunta y detallada, alternando su aplicación mediante un cronograma que describe la temática, la estrategia o metodología sugerida y un apartado de anexos donde se incluye todo el material de acceso para llevar a cabo la aplicación de la guía.

Es importante dejar claro que su contenido describe sugerencias de actividades que pueden ser trabajadas con cada uno de los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docente, padres de familia, entre otros) para que el proceso se encamine sobre una temática a nivel nacional, pero su contenido puede ser modificado de acuerdo a las necesidades que los estudiantes tengan dentro de la escuela de acuerdo a su condición y contexto.

Se ha logrado un acercamiento a nivel nacional con el apoyo de la DIGEESP para que se valide el documento, ya que es importante que los docentes comprendan su contenido y la manera en que se implementa, por tal motivo a continuación se presenta un resumen del contenido temático de la propuesta para tener un panorama más amplio en cuanto a su aplicación.

Tabla 8
Resumen del contenido temático de la guía de estrategias de inclusión en el ámbito educativo

Eje	Temas	Actores	Estrategia metodológica
Eje de estrategia pedagógica de educación en la diversidad	Lectura emergente (Desarrollo del lenguaje oral, desarrollo de la comprensión oral, animación a la lecto-escritura, desarrollo de la conciencia fonológica)	Estudiantes	Acompañamiento pedagógico
		Docentes	Taller de capacitación técnica
		Padres familia	de Taller de orientación

Eje de estrategia pedagógica de educación en la diversidad	Lecto-escritura inicial (Conciencia fonológica, principio alfabético y escritura inicial)	Estudiantes		Acompañamiento pedagógico
		Docentes		Taller de capacitación técnica
		Padres familia	de	Taller de orientación
Eje de educación inclusiva	Marco legal y línea de tiempo de la educación inclusiva	Estudiantes		Taller informativo, charla, trabajo grupal y proyección de video
		Docentes		Taller informativo
		Padres familia	de	Taller informativo
Eje de educación inclusiva	Escuela inclusiva y valores inclusivos	Estudiantes		Juegos didácticos, dominó, rompecabezas y rimas
		Docentes		Taller de concientización
		Padres familia	de	Taller de sensibilización
Eje de educación inclusiva	Atención a la diversidad	Estudiantes		Círculos participativos de diversidad, juegos de memoria, cuentos y resolución de hojas de trabajo
		Docentes		Comunidad de aprendizaje
		Padres familia	de	Charla motivacional
Eje de estrategia pedagógica de educación en la diversidad	Adecuaciones curriculares	Estudiantes		Proyecto, aprendizaje de técnica de resolución de problemas, cuentos con pictogramas.
		Docentes		Taller de inducción en el tema
		Padres familia	de	Taller informativo
Eje de educación inclusiva	Inteligencias múltiples e inteligencia emocional	Estudiantes		Rincones de desarrollo de inteligencias múltiples e inteligencia emocional

		Docentes	Taller de estaciones de inteligencias múltiples e inteligencia emocional
		Padres familia	de Charla sobre inteligencias múltiples e inteligencia emocional
Eje de estrategia pedagógica de educación en la diversidad	Acompañamiento psicopedagógico en el aula	Estudiantes	Se brinda acompañamiento específico en el aula
Eje de educación inclusiva	Estilos de aprendizaje	Estudiantes	Actividades multisensoriales específicas para desarrollar los estilos de aprendizaje
		Docentes	Taller sobre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza.
		Padres familia	de Charla motivación sobre estilos de aprendizaje
Eje de educación inclusiva	Aprendizaje colaborativo	Estudiantes	Lecturas, proyectos en el aula, investigaciones e implementación de actividades colaborativas
		Docentes	Taller sobre estrategias colaborativas
		Padres familia	de Taller participativo
Eje de educación inclusiva	Aprendizaje cooperativo	Estudiantes	Debates, lecturas, reuniones y desarrollo de actividades de aprendizaje cooperativo en el aula

		Docentes	Taller sobre aprendizaje basado en solución de casos.
		Padres familia	de Taller jornada de puertas abiertas
Eje de educación inclusiva	Constructivismo aprendizaje significativo	y Estudiantes	Cuenta cuentos, rompecabezas, lecturas y proyectos
		Docentes	Taller simulación de casos
		Padres familia	de Taller simulación de casos
Eje de educación inclusiva	Habilidades adaptativas y laborales	Estudiantes	Videos, actividades concretas para desarrollar, lecturas, ejemplificación de cumplidos y lluvia de ideas
		Docentes	Taller informativo y de sensibilización
		Padres familia	de Taller informativo y se sensibilización
Eje de estrategia pedagógica de educación en la diversidad	Acompañamiento psicopedagógico en el aula	Estudiantes	Se brinda acompañamiento específico en el aula
Eje de educación inclusiva	Abordaje específico de la discapacidad	Estudiantes	Juegos, socio dramas, lecturas y rompecabezas
		Docentes	Taller de sensibilización y conocimiento
		Padres familia	de Taller de sensibilización y conocimiento

Eje de educación inclusiva	Diseño universal del aprendizaje	Estudiantes	Lectura de textos, juegos, opciones de tareas individuales y grupales, imágenes comparativas.
		Docentes	Taller informativo
		Padres de familia	Taller informativo
Eje de educación inclusiva	Objetivos de desarrollo sostenible	Estudiantes	Trabajo en equipo, dramatizaciones, lecturas, rompecabezas.
		Docentes	Taller formativo
		Padres de familia	Taller informativo

Contenido temático de la Guía de apoyo para el funcionamiento del programa de escuelas inclusivas con docente de educación especial. Fuente: Elaboración propia

5.5.5 Conclusiones de la guía.

- Con el propósito de unificar ideas para que las y los docentes a nivel nacional integren estrategias inclusivas, dentro de los espacios de enseñanza-aprendizaje, se busca que la participación de todos los estudiantes sea equitativa, queda claro que las acciones que se lleven a cabo a lo mejor no sienten precedentes históricos pero si pequeños resultados a nivel local, que es lo que se busca.
- La práctica llevada a cabo se enfoca primordialmente en escuelas del nivel pre-primario y primario como escenarios donde los procesos se han integrado desde hace algunos años, sin embargo hace falta trabajar una guía enfocada en los niveles básico, diversificado y universitario, para que haya seguimiento de pequeños procesos que se inician comprendiendo que la formación es dinámica para el ser humano.
- La participación de la comunidad educativa es importante, pero mucho más el rol que el docente desempeña dentro de la escuela, por eso se insiste en que la formación debe

considerarse como una acción inmediata para que el docente sea protagonista de las mejoras a nivel local y plantee soluciones a las necesidades que los escolares presentan.

- La formación política y el compromiso hacia la educación es la esperanza que cada docente consiente de la realidad espera, ya que el respeto por la diversidad étnica y cultural se disfraza en discursos sin acciones que terminan reproduciendo prácticas de exclusión, por eso es necesario plantear propuestas realistas a nivel nacional y político para que se logren verdaderos cambios en el país.

5.5.6 Recomendaciones de la guía.

La guía contiene actividades que pueden emplearse como estrategias para que el docente pueda implementarlas en un salón de clases regular, ya que describe de manera sistemática contenidos relacionados a temáticas de educación inclusiva que pueden integrarse como parte de los procesos de enseñanza- aprendizaje sin mayores dificultades.

5.5.7 Bibliografía del contenido de la guía

- Arnais. (1997). *Integración, segregación, inclusión*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Booth, T., & Anscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Gran Bretaña: UNESCO.
- Díez, A. M. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gardner. (1993). *Las inteligencia múltiples*. New York: Basic Books.
- Griffo. (1999). *La riqueza de la diversidad*. Salamanca.
- MINEDUC. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID.

Referencias

Bibliográficas

- Altamir, O., Iglesias, E., & Machinea, J. L. (2008). *Hacia la revisión de los paradigmas del desarrollo en América Latina*. Chile: CEPAL.
- Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la Investigación Cualitativa. Guía didáctica. (Tesis de Licenciatura). Universidad Sur Colombiana, Neiva.
- Artiles, A., Caballeros, M., Héctor, C., Evance, C., Petra, E., Hummel, M., & Méndez, M. (2015). *Investigación para la Educación Inclusiva en Cooperación Internacional*. Alemania: GIZ.
- ASCATED. (2005). *Situación Actual de la Educación Especial en Guatemala*. Guatemala: Logotipos.
- Balcázar, P., González, N. I., Gurrola, N. M., & Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. México: ISBN.
- Benalcázar, J. P. (2015). *Los nuevos paradigmas de desarrollo en América Latina*. España: Edua.ua.es.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Carrillo, M. V. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio de Caroní Venezuela*. Venezuela: Universidad de Girona.
- Castañeda, F. d. (2013). "La construcción del pensamiento feminista en Guatemala, a través de la creación poética de mujeres (1980-1990)". Guatemala.
- Constitución Política de la República de Guatemala. (1985). *Artículo 1 [Título 1. La Persona Humana, Fines y Deberes del Estado]*. Guatemala: Congreso de la República.

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGRAW-HILL.
- Daza Muñoz, A. L., Luna Muñoz, K., & Palomerque Quiñónez, Y. (2010). *Los derechos humanos en el contexto escolar*. Cali, Colombia.
- De Lucas, J., Zapata Barrero, R., Martínez, M., Pichardo, J., Arnau, M., & Feito, R. (2009). *Reflexiones sobre la diversidad*. Madrid: CIP-Ecosocial.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckman. En E. Toledo, & G. Leyva, *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. (pág. 647). México: Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, L. E., Himede, M., & Mata, N. (2015). *Paradigmas del desarrollo humano frente al neoliberalismo: Análisis de impacto y transición posneoliberal*. El Salvador.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: NARCEA.
- Eusse, E. D. (2007). *Educación física y discapacidad: prácticas corporales inclusivas*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Colombia y México: Anthropos.
- Gonzáles, A. O. (2016). *Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI*. Chile: EDICIONES CELEI.
- Jiménez, G. O. (2015). *Desarrollo humano y cambio social. Una crítica constructiva del enfoque de Amartya K. Sen desde la sociología*. Uruña, España: UPNA.
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Ecuador: Consejo Editorial de la Universidad Católica de Cuenca.
- MINEDUC. (2012). *Compendio de leyes para Educación especial*. Guatemala: DIGEESP.
- Ochoa, S. R. (2008). *El camino de la Inclusión Educativa en Punta Hacienda (Comunidad Campesina de la Sierra Andina Ecuatoriana)*. Ecuador: ISBN.

- Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UIGV.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Palacios, M. G. (2009). *Ejes transversales en el Currículo de la Formación Inicial de Docentes*. Países Bajos: ISBN.
- Parra, D. J. (2009). *Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa*. México: Revista Latinoamericana de servicios educativos.
- Pérez, M. U. (2017). *La descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias: una mirada desde el enfoque intercultural*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- PNUD. (2019). *Desarrollo Humano*. Nueva York: PNUD.
- PRIEM. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Santiago.
- Quintana, Z. B. (2004). *El eje de prácticas profesionales en la formación docente: un estudio de caso en la Universidad de los Andes-Táchira*. Venezuela: ISBN.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.
- Rodas, M. R. (2012). *"Necesidad de una normativa legal donde se regule en específico la educación de niños y niñas con trastornos en el desarrollo intelectual en las escuelas oficiales"*. (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

- Santiago, M., Rincón , H., Martínez, H., & Balderas G. (2012). *Métodos de investigación I. Investigación documental*. Veracruz, México.
- SEGEPLAN. (2005). *Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad*. Guatemala: DIGECADE-ASCATED Y ACEDI/SODEF.
- Tudela, J. B. (2014). *El método cualitativo de investigación desde la perspectiva de marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid*. Madrid.
- Valcárcel, M. (2006). *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo*. Lima: Universidad Católica del Perú.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Zapata, C. J. (2003). *"La Educación Inclusiva en el Marco de una Educación para Todos"*. Quito.

Hemerográficas

- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, 9-30.
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 199-205.
- Barquero, M., & Rendón, J. (2011). Desarrollo humano local: una alternativa para el buen vivir. *Revista de la Universidad de la Salle*, 67-86.
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 195-214.
- Carrera , B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *EDUCERE*, 41-44.
- Cedeño, M. A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito

- educativo. *Actualidades investigativas en educación* , 1-23.
- Cisneros, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. *Sociológica*, 104-126.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J., & Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 253-274.
- Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-19.
- Dussan, C. P. (2000). "Educación inclusiva: un modelo de educación para todos". *ISSES*, 73-84
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 139-150.
- García, G. D. (2010). Conceptos y metodología de la investigación. *Revista Cubana de Salud Pública*, 1-5.
- García, I. Q. (2014). Discapacidad en el siglo XXI. *Boletín de la asociación Andalucía de Bibliotecarios*, 26-41.
- García, M. T. (2002). La concepción histórico cultural de L.S. Vigotsky en la Educación Especial. *Revista Cubana de Psicología*, 95-98.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 226-233.
- González, A. M., & Hernández , A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: Tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 1-20.

- González, F. J. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista: Actualidades Investigativas en Educación*, 20.
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. *Más allá del desarrollo*, 21-54.
- Guzmán, M., & Pérez, A. (2005). Las epistemologías feministas y la teoría de género. Cuestionando su carga ideológica y política versus resolución de problemas concretos de la investigación científica. *Cinta de Moebio*, 1-17.
- Ivic, I. (1999). Ley Semionovich Vygotsky. *Perspectivas*, 773-779.
- Jiménez, A. S. (11 de Junio de 2018). La III Conferencia Regional de Educación Superior contra la Mercantilización. *La Jornada*.
- Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 8.
- Martínez, M. (2003). Epistemología feminista y postmodernidad. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 1-5.
- Morales, G., & Bañuelos, V. (2017). Detalles en torno al concepto de "novela histórica". Propuesta desde el diálogo entre la historiografía y la crítica literaria. *SciELO*, 1-18.
- Muñoz, M. R. (2013). El enfoque de la discapacidad de Amartya Sen y sus limitaciones para la ciudadanía y la sociedad civil. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 85-103.
- Ocampo, A. (2016). La Educación Inclusiva en el Siglo XXI: Un Analisis sobre sus Formas Condicionales y Consecuencias Teóricas Más Relevantes. *Revista del CIEGC*, 7-34.
- ONU. (1986). *Declaración sobre el derecho al desarrollo*.

- Pedraza, A. R. (2012). El Enfoque Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky. *Asociación de Familias Adoptantes de Andalucía*, 1-7.
- Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: Algunas acotaciones a su origen y alcance. *Revista de historia de la psicología* , 19-25.
- Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsikhé. Revista de psicología y educación* , 23-41.
- Portilla, M., Rojas, A., & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia, investigación, innovación*, 86-100.
- Puente, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación* , 13-31.
- Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. *Revista Computense de Educación* , 13-31.
- Quan, G. A. (2017). *Pueblos indígenas y lucha contra la exclusión en Guatemala*. Guatemala: PNUD.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 5-40.
- Radl, A. (2000). La dimensión cultural, base para el desarrollo en América Latina y el Caribe: desde la solidaridad hasta la integración . *Intal Divulgación* , 1-30.
- Reyes, G. (2009). Teorías del desarrollo económico y social: articulación con el planteamiento del desarrollo humano. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidades de Nariño*, 117-142.

- Reynoso, M. Á. (2009). El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socioeducativas. *Interrelaciones educación-sociedad*, 1-7.
- Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de los derechos. *Revista CES*, 46-59.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *SILOGISMOS*, 1-34.
- Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vygotsky . *Revista Educación* , 59-65.
- SEGEPLAN. (2010). *Plan de Desarrollo Chimaltenango*.
- Tirado, G. P. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocríticism*, 174-201.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* . España: UNESCO .
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre Educación*. Dakar: 2000/WS/29.
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: ED/BIE/CONFINTED.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. Francia: UNESCO.
- UNICEF. (2013). *Estado Mundial de la Infancia* . Nueva York. NY: Hatteras Press.Inc.
- Valcárcel, M. (Junio de 2006). Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 1-41. Obtenido de Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vicente, A., & Infesta, G. (2007). *Etnometodología: el abordaje teórico a las estrategias investigativas*. México: Asociación Latinoamericana de Sociología.

Zepeda, J. R. (2005). Definición y concepto de la no dicriminación . *El Cotidiano*, 23-29.

E Grafías

Becerra, M. R. (1994). *La política ambiental el fin del siglo*. Bogotá, Colombia: CEREC.

Cruz Vargas, L. A., Díaz Herrera, G. D., Ibarra Ñañez, W. M., Meneses Quintero, J. A., & Sánchez Ossa, Á. (2016). Exclusión juvenil: Una mirada a los problemas de exclusión educativa de los estudiantes de grado once de la normal superior de Pitalito Huila y su incidencia en la construcción de proyectos de vida colectivos. *Plumilla Educativa*, 211-229.

Estrada, M. M. (2014). La descolonización del conocimiento (filosófico) como reto de la filosofía (política) del siglo XXI. *La descolonización del conocimiento (filosófico) como reto de la filosofía (política) del siglo XXI* (págs. 185-190). España: Red Española de Filosofía.

Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso & sociedades*, 598-614.

Giné, C. G. (2011). *Inclusión y sistema educativo*. Obtenido de Universidad de Salamanca: <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.

Griffin, K. (s/f). *Desarrollo Humano: origen, evolución e impacto*. Obtenido de <http://www.ciberoamericana.com/documentos/introcoopdes/Desarrollo%20Humano.%20Origen,%20Evoluci%23U00f3n,%20Impacto.pdf>

Grosfoguel, R. (2012). Hacia la descolonización de las ciencias sociales. (A. Arribas, & N. García, Entrevistadores)

- Grosfoguel, R. (11 de Febrero de 2013). "Para una descolonización epistemológica del paradigma moderno del conocimiento." (CEIICH/UNAM, Entrevistador)
- Guillén, K. G. (5 de Enero de 2018). Educación basada en derechos humanos. *LA NACIÓN*, págs. 1-3. Obtenido de LA NACIÓN : <https://www.nacion.com/opinion/foros/educacion-basada-en-derechos-humanos/XE6WAF64PZHKDB2DYDQ2DW3ORY/story/>
- Minsalud, C. (25 de Marzo de 2014). *Portal Web Ministerio de Salud y Protección Social* . Obtenido de Portal Web Ministerio de Salud y Protección Social: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCAPACIDAD.aspx>
- Montoya, G. A. (Julio de 2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. Obtenido de Academia Edu: https://www.academia.edu/35963064/DEL_EXTERMINIO_A_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_UNA_VISION_DESDE_LA_DISCAPACIDAD
- OEI. (26 de Abril de 2000). *OEI*. Obtenido de OEI: <https://www.oei.es/historico/efa2000sdomingo.htm>

Inéditas

Observación participante individual 1. Docente de grado

Observación participante individual 2. Padre de familia

Observación participante individual 3. Docente de educación especial

Observación participante individual 4. Docente de grado

Observación participante individual 5. Docente de grado

Observación participante individual 6. Director de escuela

Observación participante individual 7. Directora de escuela

Observación participante individual 8. Docente de grado

Observación participante colectiva 1. MINEDUC

Observación participante colectiva 2. Benemérito Comité Pro-ciegos y Sordos de Guatemala.

Observación participante colectiva 3. CONADI

Observación participante colectiva 4. Escuelas de educación primaria

Observación participante colectiva 5. FUNDAL

Observación participante colectiva 6. DIGEESP

Observación participante colectiva 7. Supervisoras educativas

Observación participante colectiva 8. Estudiantes universitarios USAC. Chimaltenango.

Informante clave 1. Director de Educación Especial

Informante clave 2. DIGEESP

Informante clave 3. DIGEESP

Informante clave 4. Coordinadora de Educación especial de Chimaltenango

Informante clave 5. Director Departamental de Educación de Chimaltenango

Informante clave 6. Supervisora Educativa

Informante clave 7. Docente de educación especial

Informante clave 8. Director de escuela

Informante clave 9. Docente de grado regular

Informante clave 10. Docente de grado regular

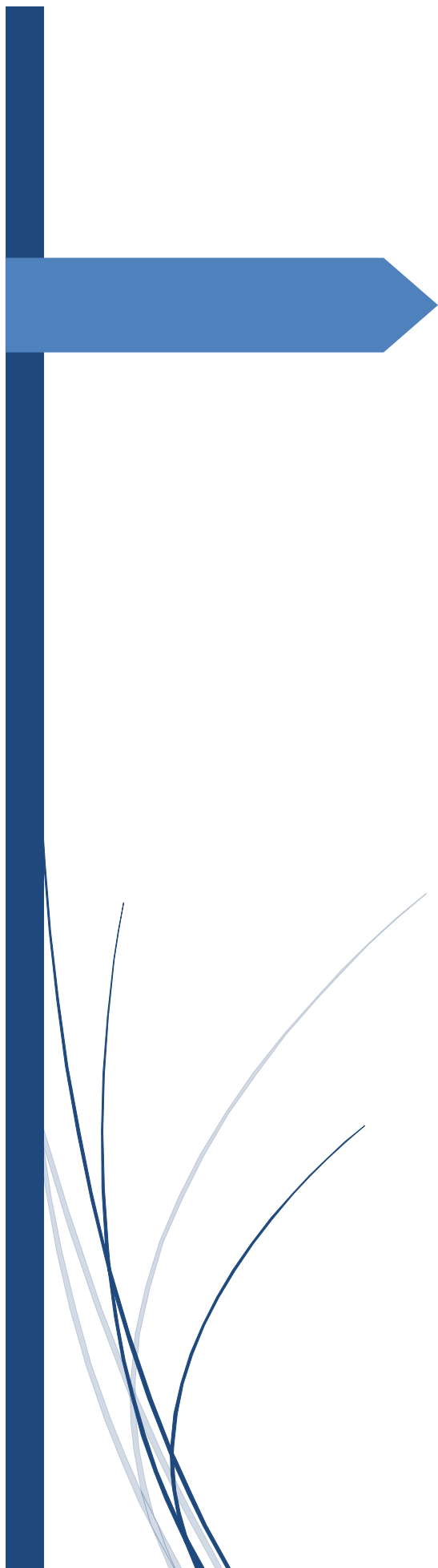
Informante clave 11. Padre de familia

Informante clave 12. Madre de familia

Informante clave 13. Madre de familia

Informante clave 14. Docente de grado regular

Informante clave 15. Docente de Educación Especial



ANEXOS

Anexo 1



GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

PERSONAL DOCENTE DE ESCUELA JOSÉ JOAQUÍN PARDO GALLARDO Y TIPO FEDERACIÓN MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA.

La educación inclusiva y su aporte al desarrollo humano local: una perspectiva desde el análisis de la política de inclusión.

Fecha: _____

Datos de la escuela: _____

Nombre: _____ Jornada: _____

Dirección: _____ Nivel: _____

1. Actividades que desarrollan los maestros a favor de la inclusión

	Actividad	Siempre	A veces	Nunca
a.	¿Son aceptados los estudiantes con alguna necesidad educativa especial o discapacidad en el aula regular?			
b.	¿El docente planifica actividades específicas para reforzar el aprendizaje de todos los estudiantes que asisten a clases?			
c.	¿Los docentes realizan actividades reduciendo brechas de exclusión?			
d.	¿Todos los alumnos son incluidos en las actividades planificadas?			
e.	¿Realiza el docente las adecuaciones curriculares necesarias para atender a la diversidad de estudiantes?			
f.	¿Conoce el docente los procesos realizados en los últimos cinco años a favor de la inclusión?			
g.	¿Sabe la comunidad educativa que la escuela acepta a niños con Necesidades educativas especiales?			
h.	¿Saben los docentes que la escuela es inclusiva?			

2. Que actividades desarrollan los alumnos a favor de la inclusión.

		A veces	Siempre	Nunca
a.	Respetan a sus compañeros en general			
b.	Reconocen las diferencias sociales, físicas y emocionales de sus compañeros de clase.			
c.	Se ayudan mutuamente			
d.	No discriminan			
e.	Reconocen que la escuela es inclusiva			

3. Que actividades desarrollan los padres de familia a favor de la inclusión.

		A veces	Siempre	Nunca
a.	Reconocen las diferencias entre los estudiantes de la escuela			
b.	Diferencian la inclusión escolar y la inclusión social.			
c.	Aceptan la diversidad de la escuela			
d.	Reconocen los términos de discapacidad e inclusión.			

4. La escuela atiende a la diversidad.

Sí___ No___

Porque_____

5. La comunidad educativa se preocupa por brindar el apoyo necesario a los estudiantes que así lo requieren.

Sí___ No___

Porque_____

6. La escuela realiza actividades positivas a favor de la inclusión.

Sí___ No___

Porque_____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU APOORTE AL DESARROLLO HUMANO LOCAL: UNA PERSPECTIVA DESDE EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN.

Puesto que ocupa: _____

Grado que imparte: 1°. ☐ 2°. ☐ 3°. ☐ 4°. ☐ 5°. ☐ 6°. ☐

Sexo: Masculino ☐ Femenino ☐

Escolaridad: Nivel medio ☐ Nivel universitario ☐

1. ¿Comparte la idea de implementar en las escuelas la educación inclusiva como modelo educativo?

Sí _____ No _____

Porque: _____

2. ¿Qué tipo de necesidades educativas especiales son más frecuentes en los establecimientos públicos del nivel primario de la cabecera departamental?

3. ¿Puede mencionar algunas de las acciones llevadas a cabo en los procesos de inclusión educativa en su escuela?

4. ¿Considera que la inclusión es un modelo que se puede aplicar para Guatemala al ser un país multicultural?

Sí _____ No _____

Porque: _____

5. ¿Considera que con realizar actividades inclusivas en los establecimientos se reducen las brechas de exclusión en todos sus niveles?

Sí____ No____

Porque: _____

6. ¿Considera que es necesaria la implementación de un plan de desarrollo local para emprender la inclusión?

Sí____ No____

Porque: _____

7. ¿Cree que es necesario implementar la inclusión como propuesta social nacional y no solo desde los contextos de educación especial?

Sí____ No____

Porque: _____

8. ¿Considera que es adaptable la política de inclusión hacia las escuelas regulares?

Sí____ No____

Porque: _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN