

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A LA LUZ DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

**ANGELA GORETTI PERDOMO MOSQUERA
NICOLAS HERRERA CABRERA
RONALD VIRGUEZ
ZAIDY BRIGITTE GARZÓN**

**TUTORA
Mgr. MARTHA DORIS MONTOYA**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
NEIVA
2016**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A LA LUZ DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

**Informe Final presentado como requisito para optar el título de Magíster en
Educación desde la Diversidad**

**ANGELA GORETTI PERDOMO MOSQUERA
NICOLAS HERRERA CABRERA
RONALD VIRGUEZ
ZAIDY BRIGITTE GARZÓN**

**TUTORA
Mgr. MARTHA DORIS MONTOYA**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
NEIVA
2016**

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Neiva, Mayo de 2016

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por iluminarnos en el desarrollo de este estudio. A nuestras familias por el apoyo constante; a las instituciones educativas en las cuales laboramos por ofrecernos los espacios y tiempos requeridos; y especialmente, a nuestra asesora Martha Doris Montoya, por su especial dedicación.

Tabla de Contenido

Resumen	6
1. Planteamiento del problema.....	10
2. Antecedentes	15
3. Justificación	23
4. Referente teórico.....	25
4.1 Prácticas pedagógicas.....	26
4.2 El reconocimiento de la diversidad	28
4.3 La política de inclusión	31
4.4 Las prácticas de inclusión educativa.....	35
5. Objetivos.	37
5.1 General.....	37
5.2 Específicos.....	37
6. Metodología.....	38
6.1 Tipo de investigación	38
6.2 Unidad de análisis.....	38
6.3 Unidad de trabajo.....	38
6.4 Técnicas de recolección de información.....	39
6.5 Procedimiento y análisis de datos.....	38
7. Hallazgos y discusión.....	41
7.1 Prácticas pedagógicas dominantes.....	41
7.2 La diversidad como postura política.....	46
7.3 La inclusión.....	48
7.4 El silencio como control de la participación.....	52
7.5 Relaciones.....	56
8. Conclusiones	60

9. Recomendaciones...	62
Bibliografía	65
Anexos.....	71

Resumen

El objetivo principal del presente estudio etnográfico fue analizar las prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa desarrolladas en la IE Ángel María Paredes de la ciudad de Neiva (Colombia), con el fin de movilizar acciones que propicien la inclusión escolar. Este estudio pertenece a la línea de Investigación: Gestión Educativa, de la Universidad de Manizales.

Para desarrollarlo analizamos categorías relacionadas con la inclusión, las prácticas pedagógicas, la diversidad y la forma en la cual los docentes han asumido las políticas de inclusión en los escenarios escolares. Dicho análisis nos llevó a concluir que en algunas ocasiones las praxis educativas continúan siendo verticales, puesto que es el docente dueño del conocimiento y los educandos receptores pasivos; por lo cual se identificó que las políticas de inclusión educativa muchas veces no se ejecutan en las prácticas pedagógicas observadas, pues continúan imperando las actividades tradicionales que homogenizan a los y las estudiantes.

Palabras claves: prácticas pedagógicas, inclusión, diversidad, políticas de inclusión, educación, reconocimiento de las diferencias, heterogéneo.

Pedagogical Practices to the light of inclusive education policies: Tensions between the educators discourses and school practices

Abstrac

This article summarizes a research study whose main objective was to analyze the pedagogical practices in the light of inclusive education policies developed in the Educational Institution (IE) Angel Maria Paredes, in Neiva (Colombia), in order to mobilize actions that promote school inclusion. This study belongs to the research line: Educational Management of the University of Manizales. Methodologically it developed as a qualitative study with an ethnographic approach, in which data collection techniques such as participant observation, interviews and focus groups were used. The analysis allowed precise that sometimes educational praxis retain their traditional character, positioning the teacher as the knowledge owner and learners as passive recipients of the knowledge; by which certain ambivalence was identify between the speeches presented by educators about inclusive education policies and the pedagogical practices developed in classroom, which often homogenized the students.

Keywords: pedagogical practices, policies of inclusion, diversity, education, participation, segregation, plurality, homogenization.

Presentación

La investigación denominada *Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa, en la Institución Educativa Ángel María Paredes, de la ciudad de Neiva (Colombia)*, sustenta su importancia en el hecho de conocer cómo se orientan las prácticas pedagógicas en la institución para identificar si son coherentes con las políticas de educación inclusiva , posibilitando la atención a la diversidad como fin primordial de esta, a partir de un estudio etnográfico, se identifican las categorías de análisis siendo fundamental la observación, la entrevista a profundidad y grupos focales para describir como las practicas docentes dan respuesta a la diversidad de los sujetos, dando sentido a las categorías emergentes .

Se plantean conclusiones y recomendaciones como aporte a la transformación de los escenarios educativos con el fin de que no aumenten las prácticas de exclusión que afectan la autoestima de los educandos pues les impide participar de los ambientes escolares. De esta manera, se espera generar ambientes de reflexión en la escuela que permitan propiciar espacios democráticos y respetuosos de la diversidad de cada sujeto.

1. Planteamiento del problema

La inclusión es la oportunidad que tienen las personas de participar y permanecer en todas las esferas sociales, en este caso las educativas; razón por la cual es oportuno que los y las docentes la asuman de manera favorable y desde ahí orienten y transformen su praxis escolares. Por tal motivo, surgió el interés por analizar las prácticas pedagógicas a la luz de la política de inclusión educativa, que se han desarrollado en la I. E. Ángel María Paredes de la ciudad de Neiva (Colombia).

Se decide indagar por las prácticas pedagógicas a la luz de las políticas inclusivas porque es importante conocer si la institución educativa mencionada, ofrece a los educandos la oportunidad de acceder y participar de las prácticas pedagógicas con el fin de garantizar la inclusión escolar, o si por el contrario, generan segregaciones que vulneran los derechos de los y las estudiantes.

Dichas exclusiones afectan la autoestima de los estudiantes, puesto que al no ser incluidos dentro de los procesos de construcción de conocimiento, se sentirán frustrados y sin libertad para participar en las actividades de enseñanza- aprendizaje. Además, el hecho de que se excluya a los sujetos de los procesos educativos, vulnera los derechos humanos, y atenta contra la dignidad de las personas pues se les niega la posibilidad de expresarse, de construir pensamiento crítico y sobre todo, de interactuar con los otros en medio de las diferencias.

En esta dirección, examinaremos la inclusión desde los planteamientos de la Unesco, (2007, p. 27) quien la define como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión en la educación”, lo

cual favorece las prácticas pedagógicas, pues se valora y se posibilita la participación de cada uno de los sujetos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, para la Unesco (2007), la inclusión ha de abordarse como una oportunidad para que todos los educandos manifiesten sus diferentes puntos de vista y opiniones, en ámbitos escolares que les asignen libertad para actuar, orientados por docentes que atiendan la diversidad de los alumnos y los incluyan en cada uno de los procesos que adelantan.

Para lograrlo es necesaria una transformación escolar, sustentada en el respeto por la diversidad de los educandos para no etiquetar, rotular ni segregar a ninguno de ellos, sino asegurar que se sientan valorados en un sistema educativo consiente de la diversidad de culturas, intereses y motivaciones que los seres humanos poseen.

Por ello, esta investigación se centró en indagar las prácticas pedagógicas que serán entendidas como “una acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje; va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas y se fundamenta en los saberes del profesor” (Daza, 2010, p. 15). El análisis de estas prácticas permitirá movilizar acciones que favorezcan la formación holística y axiológica de los educandos para que sus derechos no sean vulnerados.

La práctica pedagógica implica crear una relación estrecha entre los docentes y los y las estudiantes que posibilite acercamientos, interacciones y relaciones dialógicas que garanticen la participación y la manifestación de las múltiples formas de aprender que tienen los educandos. Analizar dichas prácticas pedagógicas en la IE Ángel María Paredes, permitió analizar las formas de enseñanza, vislumbrar si permiten la democracia y la permanencia de los educandos en la escuela y abordar la educación inclusiva, definiéndola como:

Una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]. Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad

escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito. (Arnaiz, 1996, p. 27).

La educación inclusiva, según Arnaiz (1996), garantiza que se reconozca la educación como un derecho y la diversidad como una oportunidad para establecer relaciones con equidad e igualdad, ofreciendo a todos los educandos las mismas oportunidades de participación sin ningún tipo de discriminación; desde esta perspectiva, la diversidad será asumida como:

Un valor educativo en lugar de un problema, como tantas veces ha sido considerada y asume que todos los alumnos deben ser acogidos en la escuela ordinaria, al igual que sus familias y pasar todo el tiempo en el aula regular. De esta forma, plantea una serie de reflexiones acerca de la oportunidad de revisar la organización del centro, del currículo, de las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, la relación con las familias, nuevas necesidades de formación del profesorado... todas ellas cuestiones relacionadas con la heterogeneidad de características de los alumnos escolarizados en el centro. (Arnaiz, 2011, p. 27).

Para comprender cómo se aborda la diversidad y analizar si responde a las políticas de inclusión, trabajamos con algunos docentes de la IE Ángel María Paredes; plantel educativo de carácter oficial que cuenta con 400 estudiantes, y está ubicado en la zona urbana del municipio de Neiva, en el departamento del Huila (Colombia).

La Institución orienta a la mayoría de estudiantes pertenecientes al estrato 1 y 2, según datos del Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) del año 2013. La misión y la visión están encaminadas a la formación humanista y académica de los educandos. Cabe decir que en la IE Ángel María Paredes, no se han evaluado las políticas de inclusión, ni se ha discutido de manera profunda el tema de las prácticas pedagógicas y la forma de lograr que respondan a una educación incluyente.

Por ello, la necesidad de indagar sobre las prácticas pedagógicas orientadas por algunos docentes para conocer cómo abordan la educación inclusiva teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes. En este sentido, se centra en la diversidad, porque reconocerla y valorarla permite generar una educación incluyente que minimice las barreras de la inequidad y permita abonar un camino para aportar al desarrollo humano.

El principal aporte se orientó a generar espacios de reflexión que sensibilizará a los docentes respecto a la forma en que desarrollan sus prácticas pedagógicas y movilizar prácticas escolares que se suscriban en el ámbito de la atención a la diversidad, que también es señalada como:

Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. (Gimeno, 1999, p. 2).

Para comprender esas posturas hacia la diversidad que correspondan a unas políticas de educación incluyente, en la realización de este trabajo se emplearon técnicas etnográficas como las entrevistas estructuradas y semiestructuradas que nos permitieron aproximarnos a los discursos de los docentes y a las opiniones que ellos expresaban respecto a lo diverso y lo que eso implicaba en el aula de clase.

Otra técnica fue la observación de las prácticas pedagógicas de algunos docentes de la sección de secundaria, para registrar y analizar la forma en la que imparten los procesos de enseñanza- aprendizaje, y a partir de ello, reflexionar sobre las políticas de educación inclusiva, ya que dicho análisis permite establecer prácticas relacionales en las cuales se reconozca y valore la diversidad de los educandos.

Reconocer dicha diversidad permite fomentar el respeto por los otros, con el fin de que no se vulneren los derechos de los educandos, y asumir las diferencias como

oportunidades para fortalecer las interacciones entre los sujetos y no para generar discriminaciones de ningún tipo. De tal manera que los espacios escolares han de posibilitar la participación de cada uno de los educandos asumiendo sus diferencias de manera favorable, entendiendo que reconocer lo diverso es fundamental para generar espacios incluyentes, por lo cual es importante comprender que la diversidad no significa que:

Se deba dividir a la sociedad en subconjuntos cada vez más pequeños, ni que haya que poner más etiquetas a las personas; supone, más bien, ver cómo la interacción de diversos aspectos de nuestras identidades sociales y económicas conforman nuestras opciones de vida. (Anderson, 1996, p.7).

Desde esta perspectiva, se considera que este proyecto favorece el camino hacia una educación incluyente y tiene impacto social, en la medida en que asume la educación como "capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía y, tanto en el punto de partida como en el proceso educativo, esa mirada implica respeto para el sujeto, que es único, y para sus manifestaciones". (Gimeno, 1999. p. 3); lo cual ayuda a evitar situaciones de discriminación o agresión y a garantizar el bienestar de cada individuo.

La investigación se desarrolló en un contexto urbano, que cuenta con familias de escasos recursos económicos, por lo cual en ocasiones los estudiantes no pueden asistir a clases pues deben trabajar para ayudar con el sustento del hogar; este difícil contexto también genera que al colegio lleguen estudiantes de otros territorios, que haya deserción estudiantil por cambio de domicilios y que por ello interactúen múltiples culturas, creencias y formas de pensar que demandan una educación incluyente que acepte dicha diversidad.

La diversidad de estudiantes que asisten a la institución educativa, también significa que haya distintos ritmos y modos de aprendizaje, lo cual exige que las prácticas pedagógicas de los educadores se adapten a aquellas diferencias y las asuman de manera favorable para que los procesos académicos sean coherentes con las políticas de educación inclusiva.

No obstante, no siempre hay coherencia entre las prácticas pedagógicas y los procesos de inclusión que deberían darse en la escuela; por ello, se considera necesario analizar estos aspectos para contribuir a consolidar procesos de inclusión con los cuales se garantice el reconocimiento por la diversidad y la protección de los derechos humanos de los educandos. La investigación responde a la pregunta:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo a la luz de las políticas de inclusión educativa, en el nivel de básica secundaria (de grado sexto a noveno) de la Institución Educativa Ángel María Paredes de la ciudad de Neiva (Huila)?

2. Antecedentes

Para realizar este estudio, se hizo un rastreo de las investigaciones realizadas respecto a las prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de la educación inclusiva. En la revisión de antecedentes investigativos a nivel internacional, se encontraron estudios como los de Velázquez (2010), Fernández (2010), Tenorio y González (2010) y Labajos y Arroyos (2013), que tienen por objetivo analizar aspectos y prácticas fundamentales de la educación inclusiva con el fin de aportar a la transformación de los procesos educativos.

Los estudios señalan que es trascendental orientar prácticas escolares incluyentes que garanticen la participación de todos los miembros de las comunidades educativas en los procesos pedagógicos que se adelantan; desde esta perspectiva, los procesos de inclusión permiten la democracia escolar y el trabajo en conjunto para garantizar prácticas escolares justas y equitativas. Este aspecto es desarrollado específicamente en los trabajos investigativos de Tenorio y González (2010) y Labajos y Arroyo (2013), que tienen por objetivo analizar la educación inclusiva en ciertos lugares de Chile y España, respectivamente, y consideran que para lograr procesos educativos incluyentes hay que tener en cuenta acciones como las siguientes:

-Promover un sentimiento de pertenencia que aumente la implicación como miembro de un grupo, la motivación académica, el éxito escolar y mejore la convivencia.

-Favorecer el enriquecimiento intercultural, el diálogo y colaboración entre familia y centro.

-Sensibilizar al profesorado ante la necesidad de inclusión educativa, de reflexión sobre su praxis, de formación y búsqueda de soluciones entre todos.

-Aumentar la utilización de las redes sociales de apoyo y la participación de los agentes sociales en la vida del centro y de los nuevos integrantes de la comunidad. (Labajos y Arroyo, 2013, p. 13).

Con la ejecución de los anteriores aspectos es posible desarrollar escenarios incluyentes que eviten cualquier práctica de segregación en las instituciones escolares, y que mejoren la calidad de la educación, teniendo en cuenta que “la inclusión educativa marca un espacio en donde todos los niños y niñas, familias, profesores y comunidad, independientemente de sus condiciones, pueden conseguir altos niveles de logro” (Velázquez, 2010, p. 23).

Surge la necesidad de analizar con frecuencia las políticas de las instituciones educativas, en aras de generar espacios de reflexión que conlleven a autoevaluar las praxis pedagógicas para analizar si dan respuesta a la diversidad y posibilitan una educación inclusiva. Al respecto, el estudio de Fernández (2010), también describe algunas estrategias eficaces para garantizar la inclusión en los escenarios escolares, considerando que:

Un aspecto a destacar del estudio radica en la necesidad de la existencia de un currículum integrador y una organización de orientación inclusiva, donde se tengan en cuenta las características y las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. En este sentido, se requiere un currículum más funcional, significativo y comunitario, que no esté fragmentado en asignaturas, sino que supere esta aproximación al conocimiento y busque unidades más globales. Se debe apostar por una oferta que suponga un bloque coherente entre los contenidos y una metodología específica completamente alejada del academicismo conceptual desarrollado en la inmensa mayoría de nuestras

aulas de educación secundaria. Un currículo significativo y comunitario contribuirá a que el alumnado en riesgo de exclusión educativa construya su proyecto profesional y social de futuro, con la mirada puesta en su plena inserción social. (Fernández, 2010, p. 17).

Los procesos de inclusión permiten reconocer que los grupos de educandos son heterogéneos y que de acuerdo a aquellas diferencias se los debe educar, ofreciéndoles a todos las mismas garantías para estudiar, sin ningún tipo de exclusión cultural, política o económica.

Por lo tanto, los proyectos socio- educativos se formulan con la participación de estudiantes, familias, comunidad, con la necesidad de desarrollar políticas vinculadas a la consecución de una mayor implicación social. De esta manera, “los programas de atención a la diversidad conseguirán los objetivos en la medida en que reciban el apoyo educativo y social necesario tanto en los centros educativos como fuera de ellos.” (Fernández, 2010, p. 28).

Otro grupo importante de investigaciones apunta hacia el análisis de las actitudes docentes surgidas como respuesta a la diversidad y a la atención del estudiantado con necesidades educativas especiales (NEE). Entre ellas sobresalen las realizadas por Chiner (2011), Díaz y Franco (2008) Álvarez, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) y Rodríguez, (2014), quienes coinciden en que la actitud docente frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, con algún tipo de discapacidad o de diferente grupo étnico en el aula, es determinante para incentivar en los educandos una cultura de reconocimiento por la diversidad evitar la exclusión.

Sin embargo, a pesar de que las investigaciones indican, en general, una actitud positiva hacia la inclusión y un uso moderado de prácticas educativas inclusivas, se advierte una ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, puesto que algunos maestros tienen serios temores en relación a la puesta en marcha de la inclusión, y dudan de su capacidad para llevar a cabo una educación basada en el principio de igualdad

para todos.

Por ello, Chiner (2011, p. 29) plantea que “para que la inclusión sea efectiva y responsable se requiere no solo de buenas disposiciones (valores/ creencias/ actitudes positivas y profesionalidad), sino también buenas prácticas; es decir, de un profesorado competente, capaz de atender las necesidades diversas de su alumnado”. De ahí la importancia y urgencia de llevar a cabo acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en el profesorado y mejorar los procesos de formación docente, para reducir la indecisión en la praxis pedagógica y asegurar el éxito de la inclusión.

Otros estudios a nivel internacional realizados por Gómez (2012), Villegas (2012) y Velázquez (2010), realizados en España, Perú y México respectivamente, establecieron como objetivo analizar las prácticas directivas inclusivas, desde las políticas del Proyecto educativo institucional.

Dichos estudios señalan que para generar prácticas educativas incluyentes es necesario el trabajo en equipo de todos los miembros de la comunidad educativa para reconocer la diversidad de los educandos e incentivar prácticas inclusivas, que requieren de docentes con valores humanos y comprometidos con las prácticas de inclusión que garanticen una plena participación de los educandos en todas las actividades que la escuela adelante.

Los estudios tienen en común la trascendencia que asignan al docente en los procesos de inclusión, puesto que afirman que para evitar cualquier segregación en la escuela es fundamental contar con docentes con sentimientos afectivos, dispuestos a respetar y a reconocer las diferencias entre los educandos y a partir de ellas potenciar las interacciones entre los sujetos y facilitar los procesos de aprendizaje.

Velázquez (2010), también señala que la participación de los padres de familia, los maestros y los alumnos, es clave para contribuir a la consolidación de una escuela

incluyente, puesto que para generarla es necesario la participación de todos los sujetos, de tal manera que se logre reconocer que es a partir del reconocimiento del otro, desde sus diferencias que se logran generar verdaderas prácticas incluyentes.

Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue identificar las apreciaciones y las actitudes que los alumnos de pedagogía tienen hacia la inclusión educativa. En dicho análisis concluyen que la muestra estudiada presenta una tendencia actitudinal propicia para motivar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Pese a esto, señalan que una tendencia favorable hacia la inclusión no asegura el éxito en el proceso de inclusión escolar.

Por consiguiente, los autores de la investigación sostienen que una actitud favorable hacia la inclusión se promueve mediante factores como la preparación, la experiencia práctica durante la etapa de formación inicial de los docentes, y un tratamiento adecuado de los prejuicios y estereotipos que se tengan hacia los alumnos y alumnas con NEE, pues las creencias personales que tenga el profesorado sobre las NEE repercutirán en las relaciones que surjan en el aula y, por ende, en el rendimiento escolar de los alumnos que presenten estas características educativas. Además, evidencian que el estudio de una asignatura en las etapas de formación de docentes no es suficiente para asegurar el éxito de los procesos de inclusión.

Ruiz (2010), publicó un estudio cuyo propósito fue Identificar las actitudes acerca de la Educación Inclusiva que presentan los profesores de educación básica regular, con respecto a la educación inclusiva. El estudio se realizó con docentes del nivel primario de una institución educativa del Callao, en Perú.

Los resultados obtenidos revelan que el profesorado refiere una actitud favorable frente a la educación inclusiva. Además, plantea que la formación del docente y su desarrollo profesional es una condición necesaria para que en las instituciones educativas haya prácticas integradores que respondan a la diversidad. Sin embargo, manifiesta que a

algunos profesores de escuela ordinaria les falta la formación adecuada para implementar políticas de inclusión, y que, incluso, tienen cierta resistencia a incorporar estudiantes con NEE.

Bravo (2013), en un estudio realizado por la Universidad de Alicante, con la cooperación de la Universidad de Costa Rica, buscó identificar las percepciones hacia la educación inclusiva de equipos directivos, profesionales de apoyo y del profesorado de los centros educativos públicos de primaria y secundaria de la Dirección regional de enseñanza de Cartago, en Costa Rica.

El análisis plantea que los tres colectivos (docentes, directivos y profesionales de apoyo), coinciden en expresar un bajo grado de acuerdo con el beneficio académico que conlleva la inclusión del alumnado con NEE en el aula ordinaria. Estas opiniones contrastan con la que tienen respecto al beneficio social que conllevan las políticas de inclusión.

De igual forma, consideran pertinente adecuar medidas que faciliten la inclusión, tales como orientar menos alumnado por aula, mejorar la formación docente, aumentar la planta de personal dedicada al apoyo de la población estudiantil con NEE, hacer agrupamientos flexibles en el aula y proponer estándares individuales que respeten los ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, mediante un análisis estadístico, estableció que existe un contraste en las opiniones y percepciones de los profesores de primaria y secundaria, pues mientras que los de secundaria opinan en dirección favorable hacia los fundamentos de la inclusión, en primaria lo hacen en dirección desfavorable.

Se evidencia que los docentes perciben la inclusión como un derecho de todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o necesidades de aprendizaje; sin embargo, en la práctica se muestran reticentes cuando este derecho se traduce en una

obligación suya que implica velar por el rendimiento académico de toda la población estudiantil. De esta manera, son notables las opiniones ambivalentes respecto a la educación inclusiva, pues existe una distancia entre los discursos docentes sobre los beneficios de la inclusión y las condiciones para llevarla a la práctica.

Dentro de los estudios realizados a nivel nacional encontramos los de Chamorro, González y Gómez (2008) y el de De Echeverry (2010), que señalan la importancia de mejorar los procesos educativos desde los docentes en formación para que evalúen sus prácticas y las encaminen a continuos procesos de mejoramiento educativo.

Así mismo, Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012) y Cuervo (2007), indagan las percepciones que tienen los educandos respecto a la inclusión escolar, concluyendo que muchos de ellos asumen las diferencias de manera favorable. Los estudios también resaltan la importancia de que cada institución educativa identifique las barreras que impiden la inclusión y que de acuerdo a ello, movilicen estrategias que garanticen el respeto por la diversidad y la plena participación de los educandos en los procesos sociales y educativos que se ejecuten, para lograr la consolidación de sociedades más justas y democráticas.

Referente a la diversidad en los ámbitos escolares, es importante destacar estudios realizados por Alonso, Navarro y Vicente (2008), Blanco (2008), Calderón (2012), Flórez y González, (2013) Gómez (2011), López e Hinojosa (2012), Molina (2010), y Solórzano (2013), quienes describen la diversidad como una oportunidad para generar una educación incluyente sustentada en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la aceptación de las diferencias; además, los estudios señalan que es importante estudiar las percepciones hacia la diversidad por parte de los miembros de las instituciones educativas, puesto que “estudiando las actitudes hacia la diversidad, en función del resultado, se podría llevar a cabo una intervención para cambiarlas o mejorarlas.” (Alonso, Navarro y Vicente, 2008, p. 4).

La investigación realizada por Flórez y González, (2013), afirma que teniendo en cuenta las épocas actuales, es propicio que la escuela asuma la diversidad desde una mirada

positiva, pues la crisis social ha aumentado las brechas de desigualdad entre los sujetos, lo cual exige que la diversidad no se asuma como un asunto de moda, sino como una política de un país y como la estructura de la escuela.

Otros estudio como el de Blanco (2008), analiza los significados que asignan los y las docentes al trabajo con la diversidad en el aula escolar. Busca indagar sobre la diversidad para conocer si es coherente con las necesidades actuales de los educandos y contribuir de esa manera, a la formación de los educadores para que se posicionen como agentes de cambio que eliminan las barreras de aprendizaje y convierten sus praxis en oportunidades de aprendizaje colectivo, teniendo en cuenta que:

El romper estas barreras e incluir la diversidad en el aula, significa un cambio de actitud importante de parte de los actores educativos y un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas. Se necesita romper con los esquemas educativos tradicionales y con la homogenización de la enseñanza permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos y no sólo para algunos. (Blanco, p. 7)

Mejorar las prácticas pedagógicas para evitar la discriminación, implica atender la diversidad que caracteriza de manera natural a los sujetos y ofrecerles la oportunidad de participar no sólo de los procesos académicos, sino de todas las actividades escolares y de las decisiones que les afecten.

A nivel nacional también se encuentran estudios de Ramírez y Sanín (2013), Klinger, Mejía y Posada (2011) y Alzate (2011), realizados en departamentos como Caldas, Quindío, Valle del Cauca y Nariño, que tienen por objetivo indagar sobre las prácticas y las percepciones que se construyen en las instituciones educativas respecto a las políticas de inclusión.

El estudio de Alzate (2011), está vinculado a un proyecto que se desarrolla en el departamento de Caldas, denominado *Caldas camina hacia la inclusión*, el cual busca

analizar, a través de la aplicación de un instrumento nacional llamado Índice de Inclusión, la capacidad incluyente que evidencian las instituciones educativas en las cuales se ha desarrollado el proyecto. El estudio precisa la relevancia de indagar respecto a las políticas educativas incluyentes que se implementan en las instituciones, puesto que ello permite generar una cultura inclusiva y movilizar prácticas que favorezcan la consolidación de ámbitos escolares en los cuales se reconozca la diversidad de los sujetos.

Finalmente, las líneas de investigación consultadas nos refieren argumentos teóricos relacionados las prácticas pedagógicas a la luz de la inclusión y de la diversidad, con el fin de movilizar procesos educativos que contribuyan a la transformación social y permitan la plena participación de todos los educandos en los procesos de construcción de conocimiento.

3. Justificación

En todo sistema educativo las políticas deben estar orientadas hacia la formación de una sociedad basada en el pluralismo cultural; el compromiso por la creación de una sociedad más justa y el deseo de crear un sistema educativo más equitativo y de calidad.

Para Colombia, la política de inclusión pretende la transformación de las prácticas pedagógicas, a fin de garantizar una educación adecuada a los estudiantes, no solamente para las personas con necesidades o limitaciones educativas sino de igual forma para aquellas personas que poseen distintos ritmos y formas de aprendizaje; lo que implica el desarrollo articulado de una propuesta curricular pertinente, que facilite el diálogo entre los distintos niveles educativos, con prácticas pedagógicas y estrategias pertinentes que estén acorde con las realidades del contexto; para de esta manera se suplan las necesidades y expectativas de la comunidad.

Es claro, que la educación colombiana se encuentra en un paso de transición de un modelo de integración a uno de inclusión de los estudiantes; acción que busca que la escuela se dinamice y las practicas pedagógicas responda a las condiciones exclusivas de cada estudiante. Cabe señalar que la inclusión significa entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad las necesidades comunes y específicas que cada población presenta; sin embargo para que esto sea posible es indispensable que las practicas pedagógicas se reflexión ; lo que significa implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que reconozca los estilos de aprendizaje y las capacidades de los estudiantes, ofreciendo distintas alternativas de acceso al conocimiento y evaluando los diferentes niveles de competencia.

En este sentido, la política de educación inclusiva en el país, propone atender a todos los niños, niñas y jóvenes a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior, con el objetivo de que dichas comunidades desarrollen sus competencias para la vida en todos los niveles de educación. Lo que implica que la inclusión al sistema escolar debe estar ligada a un proyecto de desarrollo humano global, sistemático y continuo, debido a que más que una necesidad es una obligación educativa porque las personas con alguna discapacidad o limitación, escasamente han sido tomadas en cuenta o han participado de las decisiones que normalmente los agentes toman sobre ellos, su educación, su identidad, su lengua y su cultura. La inclusión centra su interés en todos los alumnos según Sarrionandia, G. E. (2006), al manifestar que las instituciones con una orientación inclusiva “son el medio más efectivo para combatir las actitudes de discriminación, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar el objetivos de una verdadera educación para todos”; por lo cual el término de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social.

Para este propósito, las instituciones educativas deben propender por una practica pedagógica dialogica que en términos de Freire (1970): El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Descubrimos así que no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y

reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

La palabra inauténtica no puede transformar la realidad, pues privada de su dimensión activa, se transforma en palabrería, en mero verbalismo, palabra alienada y alienante, de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción. Sin embargo, cuando la palabra hace exclusiva referencia a la acción, se convierte en activismo, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Para la presente investigación se llevará a cabo un trabajo con los docentes desde grupos focales, entrevistas a profundidad y observación no participante, donde se hace necesario y fundamental revisar los conceptos que poseen los docentes sobre inclusión y diversidad, su postura frente a la política educativa, la atención educativa y los valores que defienden, desde las prácticas pedagógicas las cuales materializan dichas políticas en el aula de clase, que permita establecer si estas reconocen al sujeto diverso, potenciando múltiples posibilidades en el encuentro con el otro, pudiéndose evidenciar aquellas prácticas necesarias para la atención a la diversidad desde el ámbito de la inclusión, como punto de partida que permita que las personas que toman las decisiones en la política, actores y demás profesionales involucrados, tomen decisiones coherentes y pertinentes frente a la implementación de una política que responda a los derechos constitucionales, especialmente en el ámbito educativo lidere la transformación de una cultura ciudadana que reconozca la diversidad de los sujetos como una condición humana, respete la diferencia y la igualdad de oportunidad para todos.

4. Referente Teórico

En este apartado retomaremos categorías relacionadas con las prácticas pedagógicas, la inclusión y la diversidad, las cuales son importantes para movilizar prácticas que contribuyan al reconocimiento de las diferencias de los educandos y les aseguren una educación a la luz de la inclusión.

4.1 Las prácticas pedagógicas: sustentadas en el diálogo y el reconocimiento de los contextos de los educandos.

Las prácticas pedagógicas son las estrategias y los acercamientos que los docentes desarrollan o generan con los educandos para construir el conocimiento. Estas prácticas a lo largo de la historia han sufrido profundas transformaciones, puesto que cada día los procesos educativos buscan posicionar a los educandos como protagonistas del aprendizaje y dejar atrás la idea de que el docente es dueño del saber y el estudiante un simple receptor.

En la actualidad, la escuela intenta que las prácticas pedagógicas sean mediadas por el diálogo y el reconocimiento de las particularidades de cada uno de los y las estudiantes para garantizar la protección de sus derechos humanos. Esto implica un fuerte vínculo con los educandos para reconocer sus potencialidades y la diversidad que los configura de manera natural, lo cual exige un trabajo en equipo entre profesor y estudiante, teniendo en cuenta que:

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Sacristán y Gómez (1992, p. 15).

Las prácticas pedagógicas deben estar vinculadas a los intereses de los estudiantes, no pueden convertirse en procesos mecánicos de adquisición de conocimientos, que desconozcan las necesidades de los alumnos o que estén alejadas de sus contextos; por el contrario, debe existir un interés de los profesores por procurar desarrollar los procesos de enseñanza- aprendizaje desde las necesidades reales de los educandos. Ante ello, Freire (2004, p. 15) señala que:

Pensar acertadamente impone al profesor (...) el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases

populares-saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-sino también (...) discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

Para Freire (2004), las prácticas pedagógicas exigen un alto compromiso del docente por los contextos de los educandos para asumirlos como factores claves en la construcción de conocimiento, lo cual exige “la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (Freire, 2004, p. 13). Las praxis pedagógicas que atiendan las condiciones contextuales de los educandos, se preocuparán por formarlos como buenos ciudadanos, lo cual exige trascender de los conocimientos académicos hacia la formación de virtudes que ayuden a configurar seres humanos dispuestos a dialogar y a ser críticos respecto a lo que sucede en sus entornos.

Para lograr la formación de estudiantes humanos y reflexivos, Delors (1997, p. 66), plantea la necesidad de que los profesores posean una formación intelectual que les permita "ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha". Esta formación implica docentes dispuestos a transformar sus prácticas con objetivos claros respecto a lo que enseñan y con responsabilidad frente a la formación de ciudadanos críticos y dispuestos a cambiar las realidades sociales.

En este sentido, las prácticas pedagógicas actuales exigen ser asumidas como “un proceso estructurado a partir de las competencias, que trasciende la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y rompe con los paradigmas tradicionales que maneja actualmente el currículo” (López, 2004, p. 27). Romper con currículos que no dan cabida a la participación de los educandos, exige una constante reflexión y autoevaluación de los docentes para transformar sus métodos cerrados en prácticas flexibles, democráticas y

dialógicas que favorezcan las relaciones con los educandos y comprendan que, como lo afirma Freire (1970, p. 54):

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas adquieren sentido porque posibilitan la formación de educandos con pensamiento crítico ante el mundo, para aportar al desarrollo social y sobre todo, para configurarse como sujetos más humanos, dispuestos a reconocer que cada persona es diversa y que la relación con el otro es fundamental para establecer buenas relaciones personales y sociales.

Respecto a vivir con el otro, Delors (1996, p. 97), en un informe realizado para la Unesco, plantea la importancia de "aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz". Estos aspectos se deben tener en cuenta en la educación, para enseñar a los educandos a vivir con el otro, a valorarlo y a respetarlo desde la diversidad.

Las prácticas pedagógicas se convierten entonces en una oportunidad para que los educandos se formen no solo académicamente, sino que aprendan a convivir con los demás, reconociendo que las interacciones con los otros le permiten formarse como buenos seres humanos, con capacidades de reconocer que el otro le aporta y lo enriquece en medio de las diferencias que los particularizan.

4.2 El reconocimiento de la diversidad: factor clave en las prácticas pedagógicas.

Si se piensa en una práctica pedagógica como la interacción entre docente y estudiante, más allá de la transmisión de conocimientos, es necesario abordarla como un proceso en el cual ambos se hacen más humanos desde la diversidad que como característica humana los configura.

Para diversos autores, la diversidad no debe abordarse como un asunto de moda, como un tema que busca integrar a todos los educandos en un mismo grupo; por el contrario, la diversidad como factor clave en las prácticas pedagógicas, se debe asumir como una oportunidad de reconocimiento de las diferencias de cada sujeto. Por ello, en este estudio se precisará el término diversidad, desde lo descrito por Gimeno (1999, p. 2) quien afirma que ésta:

No sólo es una manifestación del ser irrepitible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades.

Asignar importancia a la heterogeneidad de los educandos favorece al reconocimiento de la diversidad, puesto que se comprende que cada sujeto es totalmente diferente y que por ello merece respeto y valoración; por lo tanto, las prácticas pedagógicas que asuman la diversidad como un valor, darán respuesta a uno de los objetivos de la educación que es ofrecer a cada uno de los educandos una formación holística coherente con las características particulares que posea, asumiendo la diversidad como:

La identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (Identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. Esto es algo evidente y por tanto, objetivo. La diferencia es la valoración (por tanto subjetivo) de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya

sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia,...) como de comprensión (simpatía, xenofilia, tolerancia,...). Es la consideración de la diversidad como valor. (López, 1999, p. 137).

Comprender desde los procesos educativos que cada estudiante es totalmente distinto y valioso, contribuye a entender que "porque somos diversos podemos complementarnos y enriquecernos. Podemos ayudarnos. Y habrá más necesidad de ayuda para quienes tienen alguna dificultad o alguna carencia. La cultura de la diversidad necesita avivar la sensibilidad hacia el otro". (Santos, 2006, p. 24). Comprender estos aspectos permite dignificar a los sujetos y darles la oportunidad de manifestarse desde sus configuraciones personales sin temor a recibir ningún tipo de rechazo o discriminación.

Avivar la sensibilidad de los educandos para que reconozcan y valoren las diferencias de los otros fortalece la interacción humana, puesto que se comprende que la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática, es digno de ser respetado)". (Gimeno, 1999 p.1), por lo cual no es un problema, sino un valor que beneficia las relaciones entre las personas y posibilita la construcción de sociedades más respetuosas.

La diversidad asumida como valor trasciende de la idea de manifestar respeto por el otro, hacia el convencimiento de que cada sujeto es distinto y que no se puede amoldar al gusto del otro, sino que es un ser genuino que exige ser aceptado sin ningún tipo de segregación.

Por ello es necesario comprender que la diversidad no significa "el colectivo de los que no encajan por alguna razón, de las minorías étnicas, de quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje, de los conflictivos en el aula, de quienes pertenecen a sectores sociales "desfavorecidos", de los "discapacitados". (Contreras, 2002, p. 161), sino que es una condición natural y una oportunidad de interactuar con el otro desde las diferencias.

Alejarse de ese concepto de diversidad que limita y estigmatiza es favorable para los

procesos educativos, puesto que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los educandos sin discriminarlos por ningún motivo. Respecto a ello, Manosalva y Tapia (2009), sugieren que las relaciones de los individuos con los otros deben ser basadas en prácticas dialógicas, sustentadas en el respeto y el reconocimiento que eviten la estigmatización o el etiquetamiento de los sujetos, puesto que no se puede correr el riesgo de:

Estigmatizar para lograr el sometimiento en nuestras culturas: las mujeres, los niños, los homosexuales, los ciegos, los sordos, los amputados, los enanos, los negros, los pobres, los viejos, los étnicos, los protestantes, los jóvenes, los "otros diferentes"... ¿Los diferentes para quién?! (Manosalva y Tapia, 2009, p. 87).

Manosalva y Tapia (2009), realizan un análisis histórico en el que describen cómo a lo largo de la historia se ha segregado a las mujeres, a los homosexuales y a los discapacitados, entre otros, por el hecho de ser distintos, lo cual vulnera los derechos humanos y genera divisiones entre los sujetos que afectan el reconocimiento de la diversidad. Ante ello, los pensadores sugieren la necesidad de resignificar el término diversidad "no como un desafío que debe atenderse, re-inventarse y re-inventarse, sino, como un componente propio de la naturaleza humana en tanto ésta es convivencia *en y con* otros, todos comunes y únicos". (Manosalva y Tapia, 2009 p. 95).

La diversidad exige desafíos que van más allá de semánticas y clasificaciones, puesto que requiere ser asumida como una oportunidad para reconocer y asignar valor a las diferencias de los sujetos, no como una forma de nombrarlos o dividirlos, sino como una manera de entender que cada persona se configura en la medida en que se relaciona con los otros desde el diálogo y el reconocimiento de las diferencias.

4.3 La política de inclusión: oportunidad para evitar la segregación.

Para referirnos a políticas de inclusión, primero se definirá el término política que proviene desde la antigua Grecia en donde era asociado a la organización de la sociedad de manera libre para garantizar la democracia; se asumirá por lo tanto, la política entendida como:

Una actividad inminentemente humana, que surge a partir de la convivencia en sociedad de los ciudadanos, y que por tanto es radicalmente diferente a la convivencia de los animales, en donde se impone la ley del más fuerte. Por tanto, si hemos definido a la política como la manera en que las personas que comparten un territorio común deciden organizarse, habrá que decir en primera instancia que la política jamás se da en un individuo en solitario. (Correa, s.f, p. 29).

Al ser la política un asunto colectivo, se trata de " del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias". (Arendt, 1997, p. 45); por lo tanto, es responsabilidad de todos los sujetos luchar para que se desarrolle en beneficio de la comunidad, de tal forma que se establezca la democracia y la unión entre las personas para contribuir al desarrollo humano.

Esa organización humana favorece las relaciones entre los individuos ya que ayuda a que sus derechos sean respetados; por eso, establecer políticas de inclusión, en este caso particular, inclusión educativa, protege la integridad de los educandos porque garantiza el respeto de sus derechos y la libertad para recibir todas las oportunidades y los beneficios que la educación propone.

De tal manera que las políticas de inclusión aseguran la permanencia de los educandos en las escuelas, al permitir que todos sean valorados desde la diversidad que los caracteriza; según la Unesco (2007), la inclusión favorece el reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos y su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje,

lo cual exige:

Una transformación profunda de la cultura, organización y prácticas de las escuelas para que adapten la enseñanza a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos, en lugar de que éstos se adapten a la oferta educativa disponible, y la eliminación de los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. (Unesco, 2007, p. 39).

Dichas transformaciones son posibles si existe un compromiso serio de parte de las instituciones gubernamentales y educativas, puesto que establecer políticas de inclusión implica un trabajo mancomunado y comprometido que requiere sobre todo, de docentes sensibles ante los estudiantes, ante sus realidades, sus potencialidades y sus verdaderos intereses.

Implica también reconocer que los educandos además de ser distintos, poseen múltiples capacidades que deben ser potenciadas por profesores dispuestos a encontrar en ellos las virtudes y formas de aprendizaje que los ayuden a construir conocimiento de la manera más favorable. Ayudar a los estudiantes de esa manera, requiere a los docentes tratar de evitar las barreras de aprendizaje, que hacen referencia, según Booth y Ainscow, (2000, p.7) a:

Las dificultades que experimentan cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Intentar minimizar las dificultades que se presentan a los alumnos en los procesos de aprendizaje es dar cabida a una educación incluyente que les permita participar en la construcción del conocimiento y que además, como lo afirma Blanco (2008), insista en su acceso, permanencia y participación en los procesos educativos; por lo tanto, una escuela

inclusiva será aquella que "transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación". (Blanco, 2008, p. 5).

Transformar el funcionamiento escolar para asegurar procesos inclusivos conlleva a abordar la inclusión como oportunidad de encuentro e interacción entre sujetos distintos que se enriquecen mutuamente, entendiendo que la inclusión tiene por objetivo "eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (Booth y Ainscow, 2000, p. 6) y no se refiere únicamente a la asistencia de personas con discapacidad a la escuela.

La educación inclusiva corresponde a la oportunidad que tienen todos los educandos de ser reconocidos en medio de su diversidad, de ser partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo, de tener la seguridad que en los espacios escolares sus derechos no serán vulnerados porque existe la plena convicción de que cada ser humano es distinto y eso lo hace merecedor de respeto y buen trato. Por ello, la educación inclusiva será definida como:

Proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con el acceso, permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de educación para todos. (Blanco, 2008, p.7).

Para Blanco (2008), una educación inclusiva no ejerce ningún tipo de clasificación para admitir el acceso de los y las estudiantes, ya que siempre está interesada en favorecer la diversidad del alumnado, y en desarrollar prácticas pedagógicas que no admitan ninguna situación de segregación.

4.4 Las prácticas de inclusión educativa: contribuyen al desarrollo humano de los sujetos.

Uno de los aspectos favorables de la escuela es tener la posibilidad de aportar al desarrollo de la sociedad en general. Por ello, a través de la educación se pretende mejorar la calidad de vida de las personas y consolidar espacios en los cuales todos los sujetos puedan educarse sin importar si padecen alguna situación de discapacidad o dificultad en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Para que dicho objetivo se cumpla, es ineludible pensar en el desarrollo humano desde los escenarios escolares, puesto que si se permite la actuación y la participación de los educandos en la construcción del conocimiento, se estará apostando a la formación de ciudadanos autónomos, con pensamiento crítico y con libertad para mejorar su nivel de vida y tomar decisiones que garanticen su bienestar.

Desde esta perspectiva, es oportuno remitirse a autores como Amartya Sen y Max-Neef, quienes exponen aspectos relevantes que han de tenerse en cuenta para mejorar la forma de vida de las personas y el desarrollo social de las comunidades. El economista Max Neef (1993), plantea la importancia del “Desarrollo a escala humana”, asociándolo a las oportunidades que deben tener los sujetos de suplir sus necesidades básicas, relacionadas con el acceso a recursos económicos, a la naturaleza y a la tecnología; además, se refiere a la oportunidad que tienen los individuos de relacionarse con los otros, actuar con libertad y la autonomía y responder por su propio bienestar.

La propuesta de Neef (1993), trasciende del plano material a aspectos más subjetivos y ecológicos que garanticen el desarrollo y el bienestar social. Por lo tanto, el desarrollo humano no solo corresponde a la consecución de bienes materiales, sino que tiene en cuenta el aspecto humano de los individuos y analiza la importancia de los grupos sociales y los aspectos culturales, históricos, políticos y económicos que los suscriben.

Dicho desarrollo puede verse obstaculizado por la pobreza, la exclusión, la inequidad en la distribución de recursos, las políticas neoliberales que centralizan el capital

para el bienestar de la burocracia y consolidan sociedades capitalistas que niegan la participación social y dificultan el desarrollo humano. Por ello la propuesta de Max- Neef cobra importancia, puesto que resalta el valor de los movimientos sociales para luchar por la libertad y la autonomía y sustenta el desarrollo a escala humana en:

Necesidades humanas, auto dependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala Humana. Pero para servir a su propósito sustentador deben, a su vez, apoyarse sobre una base solida. Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. Lograr la transformación de la persona- objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantescos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo. (Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2010, p. 12).

Desde esta mirada, el desarrollo humano reitera la justicia, la libertad, la autonomía y la diversidad que caracteriza a los sujetos para propiciar sociedades democráticas, pluralistas, equitativas, que respondan a las necesidades de las personas. Para lograrlo Neef (1993), sugiere elevar el nivel de vida de los individuos asegurando que puedan suplir sus necesidades fundamentales, que entre otros factores, tienen que ver con el cumplimiento de los derechos humanos, la participación y el afecto que medie las relaciones humanas para solucionar los conflictos y promover la cohesión social.

En el mismo sentido, Sen (2000), señala que generalmente se asocia el desarrollo humano con el crecimiento de la economía, lo cual no es suficiente, puesto que se debe tener en cuenta el desarrollo de la libertad de los individuos para garantizar el progreso social, creando una relación entre lo individual y lo colectivo que conciba la libertad individual como un compromiso colectivo que garantice la equidad social.

El desarrollo será asumido por Sen (2000, p. 16) como “la eliminación de algunos

tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada”; de tal manera, que las pocas oportunidades de bienestar que la sociedad ofrece, restringen la libertad individual de las personas; por lo cual, lograr un verdadero desarrollo implicaría potenciar en las personas la capacidad que tienen para desarrollar sus capacidades y tomar sus propias decisiones.

Por lo tanto, la escuela ha de tener en cuenta que “es preciso mejorar la formación de educadores de adultos y la capacitación de promotores del desarrollo para que sea consistente con los objetivos de la auto-dependencia. La satisfacción de las necesidades humanas y la participación comunitaria”. (Neef, 1993, p. 101), para potenciar las capacidades en los educandos y aportar al desarrollo humano.

Lo descrito requiere prácticas pedagógicas inclusivas que aseguren la participación de todos los educandos en los procesos de conocimiento, para que participen de las actividades escolares y se configuren como sujetos pensantes que asumen un compromiso con su bienestar individual y con la sociedad en general, para contribuir al desarrollo de comunidades que puedan gozar de seguridad económica y ambiental en medio del afecto de las relaciones humanas.

5. Objetivos

5.1 General

Conocer las prácticas pedagógicas que se establecen a la luz de la política de inclusión educativa, en el nivel de básica secundaria (6 a 9° grado) en la Institución Educativa Ángel María Paredes, de la ciudad de Neiva.

5.2 Específicos

- Identificar las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en los niveles de básica secundaria (6 a 9º grado).
- Describir las prácticas pedagógicas en atención a la diversidad en el nivel de secundaria (6 a 9º grado).
- Analizar las prácticas pedagógicas a la luz de la política de inclusión educativa en el nivel de básica secundaria (6 a 9º grado).

6. Metodología

6.1 Tipo de investigación

De acuerdo al problema de investigación se desarrolló un estudio cualitativo con enfoque etnográfico, el cual se establece como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales.”) (Guber, 2001, p.11). Permitiendo describir los propios escenarios educativos lo que acontece en él.

6.2 Unidad de Análisis

Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa.

6.3 Unidad de trabajo

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionaron 7 docentes de la institución educativa, quienes orientan clases a 400 estudiantes del grado sexto hasta el grado noveno de básica secundaria.

Caracterización docente

DOCENTES DE LA OBSERVACION

DOCENTE	PROFESION	TIEMPO DE SERVICIOS en la institución
DOCENTE 1	Licenciado en Administración educativa	2 años
DOCENTE 2	Licenciada en biología y química	6 años
DOCENTE 3	Licenciado en Administración educativa	23 años
DOCENTE 4	Licenciado en LENGUA CASTELLANA	5 años
DOCENTE 5	Licenciada en Administración educativa	28 años
DOCENTE 6	Licenciado en administración educativa y contador público.	8 años
DOCENTE7	Licenciada en matemáticas y física	6 años

Docente de los grupos focales.

Docente	Profesión	Tiempo de servicio en la institución.
Docente 1	Licenciado en lengua castellana.	5 años
Docente 2	Licenciada en biología y química	6 años
Docente 3	Licenciado en administración educativa.	10 años
Docente 4	Licenciado en administración educativa.	8 años

6.4 Técnicas de recolección de información

Para obtener la información, se utilizaron técnicas propias de la etnografía, como la observación participante, las entrevistas a profundidad y los grupos focales (ver anexo1).

La observación participante, según (Guber, 2001, p. 22), consiste en “dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población”. La observación posibilita registrar los acontecimientos para su posterior análisis, puesto que "consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestos y en la

que el observador interactúa con los sujetos observados.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 428).

Por su parte, los grupos focales son "entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión" (Mella, 2000, p. 3). Estos grupos posibilitaron conversaciones dinámicas y la posibilidad de escuchar lo que opinaban y precisaban los informantes con el fin de llegar a conclusiones que dejaran entrever la forma en la cual ellos desarrollaban sus prácticas pedagógicas.

De tal manera que los grupos focales dieron la oportunidad de dialogar y realizar entrevistas en algunas ocasiones, con el fin de indagar sus opiniones respecto a las prácticas pedagógicas que desarrollan y la forma en la cual abordan las políticas de inclusión educativa. Estas entrevistas fueron a profundidad, teniendo en cuenta que:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100).

Las entrevistas a profundidad permiten la conversación espontánea entre los sujetos, evitan el intercambio de preguntas y respuestas formales, para posibilitar un diálogo más familiar con los informantes. Entrevistar a los docentes nos aproximaba a sus discursos y a sus formas de asumir sus prácticas pedagógicas, puesto que a través de sus opiniones, se puede analizar la postura que asumían respecto a la inclusión y la importancia que le asignaban en sus praxis cotidianas. Dichos instrumentos fueron avalados por juicio de expertos.

6.5. Procedimiento y análisis de datos

El desarrollo del presente estudio se llevó a cabo en dos momentos: el primero, en el cual se realizó la recolección de la información a través de la observación no participante, con registros en diarios de campo; entrevistas a cada uno de los docentes y grupos focales en los cuales se profundizó sobre algunos puntos específicos.

Un segundo momento, con la información recolectada y sistematizada en matrices de análisis, se llevó a cabo la codificación abierta y axial, con lo cual se identificaron las categorías emergentes, para lo cual se elaboraron esquemas organizados con una posición analítica donde se reúnen los datos de forma sistemática y relacionan estructuras con procesos y componentes lo que posteriormente conforman códigos teóricos, se continua con

preguntas y comparaciones: preguntas teóricas y sensibilizadoras. Comparaciones teóricas para entrar o adscribir el código teórico a la categoría, se clasifica según código teórico y establecer relaciones, reclasificar y revisar hasta que se logre el encuadre (codificación primaria y secundaria), continuando así con el análisis y la triangulación de la información.

7. Hallazgos y Discusión

Se identificaron categorías emergentes que precisan las narrativas dominantes en las prácticas pedagógicas y la tensión existente entre los discursos de los y las docentes respecto a las políticas de educación inclusiva y las prácticas que se desarrollan en el aula escolar.

Estas categorías nos permitieron comprender las implicaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes sobre la formación que reciben los educandos en la escuela, para indagar si son coherentes con las políticas de inclusión, o si por el contrario, acentúan conductas de segregación que limitan la interacción entre los sujetos y vulneran los derechos humanos.

7.1. Prácticas pedagógicas dominantes: postura integradora

En la actualidad, la escuela intenta que las prácticas pedagógicas sean mediadas por el diálogo y el reconocimiento de las particularidades de cada uno de los y las estudiantes para garantizar la protección de sus derechos. Esto implica un fuerte vínculo con los educandos para reconocer sus potencialidades y la diversidad que los configura de manera natural, lo cual exige un trabajo en equipo entre profesor y estudiante, teniendo en cuenta que:

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. (Gimeno y Gómez, 1992, p. 15).

No obstante, se identificaron prácticas dominantes en el aula escolar que evidenciaron un fuerte protagonismo de los modelos de enseñanza tradicionales, que limitaban las relaciones entre docente-alumno, pues fue notable que se orientaban clases de manera mecánica en las cuales el profesor se apropiaba del discurso y restringía la participación de los educandos.

Fue común observar que los docentes se preocupaban en gran medida por cumplir con los contenidos del área, limitando un poco la relación con los educandos; muchos de los profesores por ejemplo, manifestaban que los procesos de lectura eran fundamentales para el aprendizaje y que si un educando no cumplía con ellos en forma eficaz presentaría fallas inminentes en sus procesos de aprendizaje.

Además, para los docentes, el cumplimiento de los contenidos está ligado a los procesos de lectura, por ello le otorgan bastante importancia, pues consideran que leer bien es fundamental para encontrar soluciones a problemas cotidianos, como lo expresa uno de los educadores: “la lectura afecta a todas las áreas del conocimiento, y está acompañada del “tallero”, por lo tanto da vía libre al estudiante a proponer acciones de solución en el pensamiento de cualquier área a manejar”. (E. 1. Docente)¹.

Es claro que la enseñanza basada en los contenidos está determinada por lo que debería saber y comprender los estudiantes como resultado de los procesos de aprendizaje, lo que debe ser enseñado y aprendido en función de los programas establecidos en el currículo, base fundamental del paradigma de inclusión educativa, el cual establece la construcción del currículo a partir de las potencialidades y necesidades de su alumnado, se establece como prioridad la flexibilización curricular, al igual que el uso de variadas estrategias, con el fin de que no existan obstáculos para la participación activa dentro del proceso, permitiendo en un ambiente de confianza y acogida involucrar a todos y no solo algunos, se evidencia una gran contradicción posicionando la postura integradora como el motor que moviliza las prácticas.

¹ La letra E, corresponderá a la palabra “entrevistado” y los números al orden respectivo de los entrevistados.

De tal manera que algunos docentes manifestaron que la lectura y la escritura son recursos muy significativos dentro de sus prácticas pedagógicas, pues desde sus perspectivas, ayuda al estudiante a alcanzar metas para la construcción de una sociedad justa y equitativa, tal como lo planteó otro docente en uno de los grupos focales realizado:

Yo he venido de hace unos tres años fundamentando mi acción pedagógica en la lecto-escritura, fundamentalmente la escritura, como el núcleo central de todo la acción pedagógica que se desarrolla en la clase; otro elemento que he ido incorporando últimamente a lo elemental del proceso de lectoescritura, es el proceso de la acción mediante la pintura, ósea que el muchachito lee un texto y representar ese texto gráficamente, eso me ha ayudado a que los muchachitos hagan atracción y sean lógicos en lo que ellos leen. (Docente, GF).²

Lo mencionado ha logrado que los docentes posicionen a la lectura como un proceso fundamental para que un estudiante avance, asumiendo como una situación problemática el hecho de que algunos alumnos no lean de manera correcta, como lo expresa uno de los docentes:

Dificultades muchas falencias producto de la misma, del mismo desarrollo del currículo como está escrito debido a la política del Ministerio de Educación que fundamentalmente busca cantidad más que calidad, muchos niños y muchas niñas lo han promovido teniendo grandes falencias en escritura y lectura esto se me ha dificultado mucho. (Docente, GF).

Desde esta perspectiva, fue notable, que muchas veces centraban toda la atención en identificar si los educandos leían bien, limitando sus procesos de aprendizaje sólo a ese aspecto y evadiendo otros de carácter primordial, como la atención a la diversidad de los y las estudiantes, reconociendo sus ritmos de aprendizaje y los diferentes modos de aprender.

La atención de los docentes se enfocaba en que los estudiantes aprendieran competencias básicas como leer y escribir, pero no tenían en cuenta que las prácticas

² Las letras GF indican “grupo focal”, por lo cual ha de entenderse que los fragmentos citados fueron expuestos por los y las docentes durante el desarrollo de un grupo focal.

pedagógicas deben estar vinculadas a los intereses de los estudiantes y que no pueden convertirse en procesos mecánicos de adquisición de conocimientos, que desconozcan las necesidades de los alumnos o que estén alejadas de sus contextos; por el contrario, debe existir un interés de los profesores por procurar desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las necesidades reales de los educandos. Ante ello, Freire (2004, p. 15) señala que:

Pensar acertadamente impone al profesor (...) el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares-saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-sino también (...) discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

Para Freire (2004), las prácticas pedagógicas exigen un alto compromiso del docente por los contextos de los educandos para asumirlos como factores claves en la construcción de conocimiento, lo cual exige “la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (Freire, 2004, p. 13). Las praxis pedagógicas que atiendan las condiciones contextuales de los educandos, se preocuparán por formarlos como buenos ciudadanos, lo cual exige trascender de los conocimientos académicos hacia la formación de virtudes que ayuden a configurar seres humanos dispuestos a dialogar y a ser críticos respecto a lo que sucede en sus entornos.

De tal manera que en el trabajo realizado con los docentes fue evidente que el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes queda relegado ante la preocupación por el cumplimiento de contenidos postura que se ancla al paradigma de la integración. No se tiene en cuenta que valorar la diversidad es un factor clave en las prácticas pedagógicas, pues como lo señala Gimeno (1999, p. 2), la diversidad:

No sólo es una manifestación del ser irrepitible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con

la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades.

Comprender desde los procesos educativos que cada estudiante es totalmente distinto y valioso, contribuye a entender que "porque somos diversos podemos complementarnos y enriquecernos. Podemos ayudarnos. Y habrá más necesidad de ayuda para quienes tienen alguna dificultad o alguna carencia. La cultura de la diversidad necesita avivar la sensibilidad hacia el otro". (Santos, 2006, p. 24). Comprender estos aspectos permite dignificar a los sujetos y darles la oportunidad de manifestarse desde sus configuraciones personales sin temor a recibir ningún tipo de rechazo o discriminación.

Es pertinente darle al educando la oportunidad de participar y no limitarlo a atender con exclusividad con que el docente expresa sin ningún tipo de intervención, de tal manera que el conocimiento que se construya en el aula escolar cuente con la participación principal de los estudiantes, puesto que las prácticas pedagógicas actuales exigen ser asumidas como "un proceso estructurado a partir de las competencias, que trasciende la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y rompe con los paradigmas tradicionales que maneja actualmente el currículo" (López, 2004, p. 27).

Romper con currículos que impiden la participación de los educandos, exige una constante reflexión y autoevaluación de los docentes para transformar sus métodos cerrados en prácticas flexibles, democráticas y dialógicas que favorezcan las relaciones con los educandos y comprendan que, como lo afirma Freire (1970, p. 54):

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas adquieren sentido porque posibilitan la formación de educandos con pensamiento crítico ante el mundo, para aportar al desarrollo social y sobre todo, para configurarse como sujetos más humanos, dispuestos a reconocer que cada persona es diversa y que la relación con el otro es fundamental para establecer buenas relaciones personales y sociales.

Fortalecer dichas relaciones es posible si desde la escuela se contribuye con la formación de sujetos que reconozcan la diversidad como una característica innata y natural. Para lograrlo es necesario comprender que la diversidad no significa "el colectivo de los que no encajan por alguna razón, de las minorías étnicas, de quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje, de los conflictivos en el aula, de quienes pertenecen a sectores sociales "desfavorecidos", de los "discapacitados". (Contreras, 2002, p. 161), sino que es una condición natural y una oportunidad de interactuar con el otro desde las diferencias, para acoger currículos que los signifiquen y a la vez que transforme la escuela.

7.2 La diversidad como postura política

Abordar la diversidad en la escuela no es solamente considerar que los educandos y educadores deben conocer el término y tener una formación clara en valores humanos, sino que se debe trascender más allá del respeto, hasta llegar al reconocimiento del otro como un sujeto que configura y enriquece. Respecto a ello, en los grupos focales realizados, se dialogó con los docentes respecto a la diversidad y la inclusión. En este caso, también predominó la idea que para fomentar el reconocimiento de la diversidad y evitar situaciones de exclusión en aula de clase, es necesario enfocarse en el fomento de los valores humanos, afirmando que:

Los valores que la institución ha venido trabajando es el respeto, el respeto hacia el otro y el respeto hacia sí mismo, si uno se respeta así mismo uno respeta al otro independientemente de su orientación sexual, el color de su piel, de las ideas religiosas que profesen, en el colegio en concreto, además el dialogo con toda la comunidad educativa. (Docente, GF).

Para los docentes el valor del respeto es fundamental para que nadie se sienta excluido y puedan trabajar con los otros desde las diferencias. Sin embargo, es evidente, se ha relacionado la diversidad como respeto sin trascenderla hacia un verdadero reconocimiento del otro que debe ser valorado desde la diferencia que lo caracteriza. Se trata entonces, más que de enseñar teóricamente valores humanos, propiciar conductas, pensamientos y actitudes que formen a los estudiantes como sujetos pensantes que no discriminan a ningún ser humano y que además, tienen la posibilidad de participar y aportar a la construcción del conocimiento.

Avivar aquella sensibilidad de los educandos por las diferencias de los otros es un proceso que inicia desde el aula escolar, con el docente como ejemplo de un ser humano capaz de reconocer en sus estudiantes las potencialidades que poseen y fortalecerlas posibilitando el trabajo en equipo y por ende, la interacción humana, comprendiendo que la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática, es digno de ser respetado)". (Gimeno, 1999 p.1), por lo cual no es un problema, sino un valor que beneficia las relaciones entre las personas y posibilita la construcción de sociedades más respetuosas.

Es oportuno transformar ciertas prácticas, pues como se notó en las actividades pedagógicas observadas, es poca la relación que surge entre docentes-educandos, debido al cumplimiento estricto de contenidos. Ante ello, Manosalva y Tapia (2009), resaltan la importancia de mantener buenas relaciones entre las personas, cimentadas en procesos dialógicos que promuevan el reconocimiento de las diferencias y eviten la estigmatización o el etiquetamiento de los sujetos, puesto que no se puede correr el riesgo de:

Estigmatizar para lograr el sometimiento en nuestras culturas: las mujeres, los niños, los homosexuales, los ciegos, los sordos, los amputados, los enanos, los negros, los pobres, los viejos, los étnicos, los protestantes, los jóvenes, los "otros diferentes"... ¿Los diferentes para quién?! (Manosalva y Tapia, 2009, p. 87).

Manosalva y Tapia (2009), realizan un análisis histórico en el que describen cómo a lo largo de la historia se ha segregado a las mujeres, a los homosexuales y a los discapacitados, entre otros, por el hecho de ser distintos, lo cual vulnera los derechos humanos y genera divisiones entre los sujetos que afectan el reconocimiento de la diversidad. Ante ello, los pensadores sugieren la necesidad de resignificar el término diversidad "no como un desafío que debe atenderse, re-inventarse y re-inventarse, sino, como un componente propio de la naturaleza humana en tanto ésta es convivencia en y con otros, todos comunes y únicos". (Manosalva y Tapia, 2009 p. 95).

7.3 La inclusión: tensiones en el aula

La diversidad exige desafíos que van más allá de semánticas y clasificaciones, puesto que requiere ser asumida como una oportunidad para reconocer y asignar valor a las diferencias de los sujetos, no como una forma de nombrarlos o dividirlos, sino como una manera de entender que cada persona se configura en la medida en que se relaciona con los otros desde el diálogo y el reconocimiento de las diferencias.

En este sentido, también fue sobresaliente que los docentes, asumen la diversidad como un desafío que de cierta manera les preocupa porque manifestaron que atender las diferencias de cada uno de los estudiantes y desarrollar prácticas de inclusión les resulta muy complejo, puesto que requieren ser capacitados por parte del Ministerio de Educación Nacional, ya que en muchas ocasiones, se sienten coartados para atender a los estudiantes en situación de discapacidad. Respecto al tema, uno de los docentes manifestó:

Bueno, hay con respecto a la inclusión, si hay una preocupación muy grave con respecto a la política del gobierno porque como dice Olimpo, el maestro que se defiende como pueda; si va a ver una política de inclusión debe haber una política donde verdaderamente hayan los recursos y la capacitación, debe haber las herramientas para que se desarrolle esa política de inclusión y la principal herramienta sería también una excelente capacitación para el docente. (Docente, GF).

Desde esta perspectiva, de acuerdo con el discurso de los docentes, ellos no se sienten capacitados por parte del Ministerio de Educación para desarrollar un proyecto de inclusión educativa eficiente, donde se sensibilicen y comprendan la política y la hagan parte de sus prácticas pedagógicas. Además, otros docentes manifestaron que no están de acuerdo con las políticas de inclusión que se exponen desde el gobierno, tal como lo manifiesta uno de ellos:

...Me disculpa que yo que sea tan crítico con la política de la inclusión del Ministerio Educación Nacional, pero creo que es una política de minimizar recursos, de recortar recursos, tirándole la pelota a los docentes, para que se desempeñe como puedan sabiendo que los niños que tienen necesidades especiales o condiciones especiales son estudiantes y niños que necesitan también una atención especial o personal con capacitación, tratados con herramientas necesarias realmente que me facilitan el desarrollo de estos niños... (E. 5. Docente)

Los docentes declararon que aunque tienen buenas intenciones con los y las estudiantes en situación de discapacidad, consideran que están solos en ello, que no cuentan con capacitaciones externas, lo cual les parece injusto puesto que afirman que no tienen el conocimiento requerido para apoyar a estudiantes con discapacidad, como se enuncia a continuación por parte de otro docente:

..No estoy siendo inhumano, por el contrario pienso que también es justicia, porque como dice Olimpo: los docentes con nuestro quehacer, somos seres de una alma muy bonita y de un corazón muy grande cuando nos llegan niños con dificultad los atendemos con una especialidad enorme, tanto que nos dedicamos más a esos niños que a los demás, por lo que no puede convertirse para nosotros en una situación de diario, de normalidad, porque nosotros debemos atender a 35 o 36 estudiantes, y si llega alguno con dificultades uno se fija en ese estudiante y descuida a los otros, donde se denota un disgusto por parte del docente, por la aplicación de la ley.(E. 6. Docente).

Los docentes representan a los educandos con alguna discapacidad como una situación problemática que no pueden atender porque eso significa descuidar a "los otros"

siendo una postura anclada en la integración; estas expresiones permitieron identificar que en ciertas ocasiones, los docentes sienten desagrado al tratar a estudiantes en situación de discapacidad y que consideran que es el gobierno, particularmente el Ministerio de Educación Nacional, quien debe encargarse de ellos.

Por ello es necesario que desde la escuela se analicen y comprendan las políticas de educación inclusiva, para tener herramientas que les permitan aplicarlas en los procesos escolares para el beneficio del estudiantado. Es preciso tener en cuenta que el término política proviene desde la antigua Grecia en donde era asociado a la organización de la sociedad de manera libre para garantizar la democracia; se asumirá por lo tanto, la política entendida como:

Una actividad inminentemente humana, que surge a partir de la convivencia en sociedad de los ciudadanos, y que por tanto es radicalmente diferente a la convivencia de los animales, en donde se impone la ley del más fuerte. Por tanto, si hemos definido a la política como la manera en que las personas que comparten un territorio común deciden organizarse, habrá que decir en primera instancia que la política jamás se da en un individuo en solitario. (Correa, s.f, p. 29).

Al ser la política un asunto colectivo, se trata "del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias". (Arendt, 1997, p. 45); por lo tanto, es responsabilidad de todos los sujetos luchar para que se desarrolle en beneficio de la comunidad, de tal forma que se establezca la democracia y la unión entre las personas para contribuir al desarrollo humano. Es un trabajo colectivo que los educadores no pueden dejar únicamente en manos del estado sin que ellos intervengan de ninguna manera.

Esa intervención colectiva por el reconocimiento de la diversidad humana favorece las relaciones entre los individuos ya que ayuda a que sus derechos sean respetados; por eso, establecer políticas de inclusión, en este caso particular, inclusión educativa, protege la integridad de los educandos porque garantiza el respeto de sus derechos y la libertad para

recibir todas las oportunidades y los beneficios que la educación propone, pero requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para lograr una transformación generalizada que evite la discriminación.

De tal manera, que es necesario comprender que las políticas de inclusión aseguran la permanencia de los educandos en las escuelas, al permitir que todos sean valorados desde la diversidad que los caracteriza; según la Unesco (2008), la inclusión favorece el reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos y su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual exige:

Una transformación profunda de la cultura, organización y prácticas de las escuelas para que adapten la enseñanza a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos, en lugar de que éstos se adapten a la oferta educativa disponible, y la eliminación de los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. (Unesco, 2008, p. 39).

Dichas transformaciones son posibles si existe un compromiso serio de parte de las instituciones gubernamentales y educativas, puesto que establecer políticas de inclusión implica un trabajo mancomunado y comprometido que requiere sobre todo, de docentes sensibles ante los estudiantes, ante sus realidades, potencialidades y verdaderos intereses. Implica también reconocer que los educandos además de ser distintos, poseen múltiples capacidades que deben ser potenciadas por profesores dispuestos a encontrar en ellos las virtudes y formas de aprendizaje que les viabilicen la construcción de conocimiento.

En cuanto al reconocimiento de la diversidad de los sujetos, se evidenciaron ciertas tensiones entre los discursos expresados por los profesores y las prácticas pedagógicas observadas, puesto que, si bien es cierto, que los docentes tienen claridad respecto a la importancia de la diversidad humana, no lo materializan en el aula de clase. Por ejemplo, al hablar de inclusión, un docente señaló:

Uno de los valores que la institución ha venido trabajando es el respeto, el respeto hacia el otro y el respeto hacia sí mismo, si uno se respeta así mismo,

uno respeta al otro, independientemente de su orientación sexual, el color de su piel, de las ideas religiosas que profesen. (E. 3. Docente).

De tal manera que los docentes en sus prácticas no mostraron coherencia con las políticas de inclusión, que intentan que desde las actividades pedagógicas, se asuman las distintas capacidades de los educandos para potenciarlas y facilitarles la construcción de conocimiento.

7.4 El silencio como control de la participación

Los postulados de la inclusión no fueron evidentes en las prácticas pedagógicas observadas, puesto que en muchas ocasiones, la participación de los educandos se ve limitada por el protagonismo del docente; por lo cual prevalece el silencio absoluto para dirigir la clase, pues son los docentes quienes autorizan cuándo los estudiantes pueden hablar y cuándo deben callar, lo cual les garantiza mantener el orden en el aula para lograr sus propósitos, tal como lo expresa uno de los profesores:

A mí me parece una de las estrategias, no sé si será estrategia, pero la estoy utilizando es cultivar la cultura del silencio, porque cuando una clase se desarrolla en un buen ambiente, el silencio no quiere decir que todo mundo debe estar callado, sino también opinar el tema en el momento oportuno y en el momento adecuado. (E. 7. Docente).

De acuerdo al discurso del docente, el silencio no es significado de callar, sino de respetar al otro, saber escuchar y poder opinar; no obstante, era explícito que los educandos tenían que estar en silencio y solo podían hablar cuando el profesor lo autorizaba, pues de lo contrario, se notaba cierto malestar o ansiedad por parte del docente.

El silencio es uno de los fundamentos para manejar la participación de los educandos en los espacios académicos, pues se asume como la principal estrategia para lograr la concentración de los estudiantes y permitirles la participación correctiva y selectiva; de acuerdo a ello, no se tiene en cuenta que el silencio no es sinónimo de comprensión y mucho menos de participación, ya que como lo señala Pompoino (2012, p. 81):

En nuestro sistema educativo, salvo las excepciones, nosotros estamos acostumbrados a exigir silencio, gritamos pidiendo silencio y algo que es mucho peor: amenazamos a los estudiantes para lograr ese silencio tan necesario para dar una clase. (...) La enseñanza del silencio en la educación es una herramienta poderosa para elevar el crecimiento interior del grupo. El silencio, la meditación, la actitud contemplativa es el comienzo de la sabiduría. Y, cuando los estudiantes prueban el sabor del silencio, abren mundos de infinitas posibilidades, se contactan con una realidad interna de búsqueda, nace la reflexión, surgen cuestionamientos, aparece la comunión entre docentes y estudiantes desde el uso cognitivo. Se enciende la llama que, una vez prendida, no se apaga jamás.

Por lo tanto, establecer límites a la participación sin tener en cuenta las necesidades de los educandos cierra las posibilidades de un acto pedagógico dialógico que enriquece la práctica pedagógica, dándole sentido y significado al proceso de formación.

De igual modo, al preguntar a los docentes de la Institución si permitían la participación de los estudiantes en la preparación de sus clases, ellos manifestaron que no, porque ellos eran quienes planeaban lo que el Ministerio de Educación ordenaba. Otros docentes que llevaban más años de experiencia, expresaron que preparan un plan de los objetivos esenciales de sus cursos sin tener en cuenta los estándares académicos estatales, que solo se basaban en la experiencia que poseían para que los estudiantes aprendieran de la mejor manera.

De tal forma que la participación de los estudiantes en el aula de clase se ve de muchas maneras obstaculizada, pues los docentes no desarrollan estrategias que les garanticen la participación, lo cual se convierte en barreras de aprendizaje, que hacen referencia, según Booth y Ainscow, (2000, p.7) a:

Las dificultades que experimentan cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Intentar minimizar las dificultades que se presentan a los alumnos en los procesos de aprendizaje es dar cabida a una educación incluyente que les permita participar en la construcción del conocimiento y que además, como lo afirma Blanco (2008), insista en su acceso, permanencia y participación en los procesos educativos; por lo tanto, una escuela inclusiva será aquella que "transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para incluir la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación". (Blanco, 2008, p. 5).

Para lograr dichas escuelas es necesario que las instituciones educativas, en este caso, diseñen sus actividades con el aporte de los educandos, puesto que fue claro que cada docente prepara sus actividades sin tener en cuenta la voz de ellos y sin tener claridad respecto a la importancia de planear las clases a luz de una tendencia o modelo pedagógico que la institución haya establecido, creándose una ruptura con lo pedagógico que limita la participación de los educandos en la planeación de las actividades, tal como lo manifiesta un docente:

Lo que pasa es que los docentes de la Institución Ángel María Paredes todos tienen sus respectivos títulos universitarios, esto hace que para la planeación de las clases cada uno tenga un método especial; no hay un modelo que diga este es la planeación de las clases... pero uno ve que sus docentes, sus compañeros de clases, uno siempre los ve interesados en tratar nuevas metodologías, estar innovando, el modelo de contenido y cómo planearlo... uno ya sabe cuál es el tema entonces tiene claro qué actividades va a desarrollar en cada tema en particular. (E. 5. Docente).

En este sentido, los alumnos no participan de la preparación de las actividades de los docentes, lo cual también conlleva a que las relaciones entre ellos, generalmente sean verticales, pues el profesor es quien dirige las sesiones y los estudiantes hablan una vez el docente les autorice.

También se identificó que los educadores no tienen claridad respecto al hecho de que sus prácticas se desarrollen a la luz de las políticas de inclusión educativas, sino que

solo buscan cumplir con estándares académicos que conllevan a que ignoren la diversidad de los educandos y la importancia que tienen incluirlos en todas las actividades que se establezcan en los espacios escolares.

Por lo tanto, no se ha asumido la educación inclusiva como la oportunidad que tienen todos los educandos de ser reconocidos en medio de su diversidad, de ser partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo, de tener la seguridad que en los espacios escolares sus derechos no serán vulnerados porque existe la plena convicción de que cada ser humano es distinto y eso lo hace merecedor de respeto y buen trato. Por ello, la educación inclusiva será definida como:

Proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con el acceso, permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de educación para todos. (Blanco, 2008, p.7).

Para Blanco (2008), una educación inclusiva no ejerce ningún tipo de clasificación para admitir el acceso de los y las estudiantes, ya que siempre está interesada en favorecer la diversidad del alumnado, y en desarrollar prácticas pedagógicas que no admitan ninguna situación de segregación.

Los docentes se notaron muy interesados por la valoración numérica que asignaban a los estudiantes, para lo cual utilizaban los talleres como estrategias de evaluación; las clases transcurrían con evidente afán de los docentes por colocar calificaciones que por interactuar de manera más afectiva con los educandos, tal como lo manifiesta uno de los profesores:

A uno como profesor le preocupa todo en la clase, sobre todo el hecho de evaluar lo que uno ha explicado, porque así es que uno sabe si los

muchachos le han entendido o no, por eso hay que trabajar duro para sacar notas ojalá cada clase...(E. 2. Docente).

Por lo tanto, los procesos dialógicos entre docentes y estudiantes son reemplazados por el afán de las calificaciones:

Yo soy muy pegada a la programación que tengo que dar, soy muy estricta en eso, tengo en cuenta que voy hacer, cómo lo voy a hacer y todo depende de cómo estén ese día los estudiantes, cómo se trabaje hay con ellos y cómo se desarrolla en cuanto a la programación... soy ceñida a la programación y pegada a eso y me gusta tener claro los objetivos, las actividades y que voy a evaluar en los estudiantes (E. 1. Docente).

Lo cual también se evidenció en la forma en que los profesores preparan sus clases, puesto que no tienen en cuenta a los y las estudiantes, sino que se ciñen a desarrollar las actividades que exigen los estándares académicos impuestos por el gobierno.

7.5. Relaciones: una apuesta por el desarrollo de libertades y potencialidades

En cuanto a las relaciones en el aula, como ya se mencionó, fue evidente que los procesos de comunicación son dirigidos por los docentes, quienes limitan la participación de los educandos; además, también fue explícito que los distintos tipos de saberes de los y las estudiantes no se tienen en cuenta a la hora de desarrollar las prácticas pedagógicas, sino que se orienta a todos por igual y se evalúa de manera homogénea, tal como lo señala una de las docentes:

Pues la verdad es que uno con tantos niños muchas veces no puede dedicarse a mirar que tipo de saber o de capacidad tiene, sino que uno pues trata de enseñarles de la mejor forma a todos, para que ellos tengan posibilidades de aprender. (Docente, GF).

Aunque se expresa reconocimiento por la diversidad por parte de los profesores, en las prácticas observadas fue claro que no se tienen en cuenta las características particulares de los sujetos para potenciar sus capacidades y viabilizar la construcción del conocimiento. Así mismo, en los discursos expresados se manifiesta la importancia de establecer prácticas dialógicas que mejoren el nivel de vida de las personas, por lo cual los docentes exponían que para la institución era necesario convivir en ambientes tranquilos, sustentados en el diálogo, los acuerdos y los pactos de convivencia:

Muy importante el diálogo y demasiado importante creo que por ahí se empieza y hasta se puede determinar este tipo de ... con cualquier tipo de esta situación, entonces el diálogo con cada una de las partes, el diálogo con los padres de los estudiantes involucrados, el diálogo de la familia con la institución, es decir el diálogo, pienso que es una estrategia pedagógica, demasiado importante y por medio de la cual pacíficamente podemos llegar a solucionar cualquier tipo de esos inconvenientes, estoy de acuerdo con el Olimpo que ayuda a la institución a de cierta manera hay respeto y ante cualquier situación de este tipo la Institución inmediatamente actúa. (E. 1. Docente).

No obstante, en las actividades desarrolladas en el aula escolar no fue notable una relación dialógica entre docentes y educandos, sino que se imponía la voz del profesor para orientar las actividades académicas, silenciando la participación del estudiantado. También se notó ambivalencia cuando los docentes afirmaban que en la institución educativa, desde las prácticas pedagógicas, se busca fortalecer el proyecto de vida de los educandos, orientándolos para que definieran sus perfiles profesionales y tuvieran herramientas académicas que les permitieran alcanzar su propio bienestar:

Hay una estrategia que los profesores hemos venido utilizando que son los proyectos de vida, que cuando el muchacho tiene sueños aspiraciones y no se limita solo al vivir diariamente, a la rutina diaria, el estudiante dice mañana voy hacer tal cosa pasado voy hacer tal otra, el muchacho se motiva. (E. 7. Docente).

Aquellas apreciaciones resultan incoherentes porque si no se establecen diálogos con los educandos, se dificulta orientarlos en la construcción de sus proyectos de vida y por consiguiente, aportar al desarrollo de la sociedad en general. Respecto a la forma de aportar desde la educación a la transformación social, pensadores como Amartya Sen y Max- Neef, exponen aspectos relevantes que han de tenerse en cuenta para mejorar la forma de vida de las personas y el desarrollo social de las comunidades.

El economista Max-Neef (1993), plantea la importancia del “Desarrollo a escala humana”, asociándolo a las oportunidades que deben tener los sujetos de suplir sus necesidades básicas, relacionadas con el acceso a recursos económicos, a la naturaleza y a la tecnología; además, se refiere a la oportunidad que tienen los individuos de relacionarse con los otros, actuar con libertad y la autonomía y responder por su propio bienestar.

Por ello es importante analizar las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, puesto que el hecho de que estén basadas en el diálogo, contribuirá al desarrollo humano, ya que se estimulará la formación de sujetos que no piensan solo desde una óptica individual sino que consideran el bienestar colectivo.

En este sentido, es importante que en la escuela se analice la propuesta de Max-Neef (1993), para formar de manera holística a los educandos, que no se considere únicamente su formación para el bienestar económico sino que trascienda del plano material a aspectos más subjetivos y ecológicos que garanticen el desarrollo y el bienestar social. Por ello, la teoría mencionada resalta el valor de los movimientos sociales para luchar por la libertad y la autonomía y sustenta el desarrollo a escala humana en:

Necesidades humanas, auto dependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala Humana. Pero para servir a su propósito sustentador deben, a su vez, apoyarse sobre una base sólida. Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. Lograr la transformación de la persona- objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo

posible en sistemas gigantescos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo. (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2010, p. 12).

Desde esta mirada, el desarrollo humano reitera la justicia, la libertad, la autonomía y la diversidad que caracteriza a los sujetos para propiciar sociedades democráticas, pluralistas, equitativas, que respondan a las necesidades de las personas. Para lograrlo Max-Neef (1993), sugiere elevar el nivel de vida de los individuos asegurando que puedan suplir sus necesidades fundamentales, que entre otros factores, tienen que ver con el cumplimiento de los derechos humanos, la participación y el afecto que medie las relaciones humanas para solucionar los conflictos y promover la cohesión social.

De tal manera que es necesario reevaluar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las instituciones educativas, puesto que desde los discursos expuestos por los docentes, es notable que buscan formar estudiantes capaces de aportar a la transformación social; pero en el plano práctico, se limitan a la transmisión de contenidos que muchas veces ignoran las políticas de educación inclusiva que velan porque se reconozca la diversidad de los sujetos y se parta de ello para garantizarles participación y bienestar en los espacios escolares y sociales.

Por ello, es preciso comprender también los postulados de Sen (2000), quien señala que generalmente se asocia el desarrollo humano con el crecimiento de la economía, lo cual no es suficiente, puesto que se debe tener en cuenta el desarrollo de la libertad de los individuos para garantizar el progreso social, creando una relación entre lo individual y lo colectivo que conciba la libertad individual como un compromiso colectivo que garantice la equidad social.

El desarrollo será asumido por Sen (2000, p. 16) como “la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada”; de tal manera, que las pocas oportunidades de bienestar que la sociedad ofrece, restringen la libertad individual de las personas; por lo cual, lograr

un verdadero desarrollo implicaría potenciar en las personas la capacidad que tienen para desarrollar sus capacidades y tomar sus propias decisiones.

Lo descrito requiere prácticas pedagógicas inclusivas que aseguren la participación de todos los educandos en los procesos de conocimiento, para que se logre el involucramiento en todas las actividades escolares y se configuren como sujetos pensantes que asumen un compromiso con su bienestar individual y con la sociedad en general, para contribuir al desarrollo de comunidades que puedan gozar de seguridad económica y ambiental en medio del afecto de las relaciones humanas.

8. Conclusiones

Es clara la postura asumida por los docentes de la IE Ángel María Paredes, en relación a la inclusión educativa, pues continúan anclados al paradigma integrador, haciendo ruptura con la atención a la diversidad, máximo postulado del actual proceso educativo.

Se logró evidenciar como las prácticas pedagógicas centran su interés en el desarrollo de los contenidos, postura tradicional que privilegia la memoria y la repetición, lo que trae consigo poca participación, desmotivación, poca concentración y sobre todo, el aprendizaje no es significativo, pues al no ser prácticas novedosas los estudiantes toman una postura pasiva, se observó pocas estrategias vivenciales en las cuales se puede afirmar que generan espacios de diálogo, de reflexión, de interacción y de crítica, viéndose reflejado que los docentes no presentan la actitud adecuada requerida para realizar prácticas que promuevan la atención a la diversidad, siendo este un factor fundamental en los procesos de inclusión educativa.

Lograr escuelas coherentes con las políticas de educación inclusiva, implica que, como lo señala Freire (2004), se cuente con docentes capaces de reconocer la diversidad del

estudiantado, tener en cuenta sus saberes previos y ayudarlos a potenciar sus capacidades a través de preguntas, debates y participación en el aula de clase. De lo contrario, se les estará negando a los educandos la posibilidad de participar en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual fue notable en los resultados encontrados en este estudio, en los cuales se identificó que las prácticas pedagógicas se caracterizan por mantener su estilo tradicional que limita las estrategias que estimulen las habilidades en los alumnos.

Es oportuno un profundo y generalizado cambio en los sistemas escolares, que no se centren en llenar de contenidos a los educandos como si fueran sujetos vacíos (Freire, 1970), sino que se los conciba como seres humanos capaces de pensar por sí mismos, relacionarse con el mundo y resolver las problemáticas que se les presenten.

Para conseguir lo mencionado, es preciso que los y las docentes rompan con paradigmas que los impulsan a centrar su interés en los contenidos académicos, -tal como se evidenció en los resultados de este estudio- y que posean, como lo afirma Delors (1997), una preparación intelectual que les posibilite contribuir a la formación holística de los educandos que los lleve a conseguir un mejor nivel de vida.

Hace falta formación de los educadores, que les permitirá atender la pluralidad que configura a los y las estudiantes y orientarlos desde una visión humanista, que reconozcan la diversidad como un asunto natural, y que de esa manera, se conciba la educación como herramienta para crecer en posibilidades en medio de las diferencias. (Gimeno, 1999). De tal modo que las prácticas pedagógicas que valoren la diversidad de los sujetos, serán coherentes con las políticas de educación inclusiva, entendiendo que la política, tal como lo señala (Arendt, 1997), exige un trabajo desde lo humano, desde la interacción con el otro, para estar juntos en medio de las diferencias y permitir la inclusión en el aula escolar.

La praxis pedagógica no es reflexionada, lo que conlleva a que se configuren situaciones de poco reconocimiento ante el actuar que permita identificar lo que realmente sucede en el aula de clase, haciéndose necesario evaluarla constantemente, tanto desde lo individual como desde los colectivos de docentes para que contribuyan al desarrollo humano, a través de docentes dispuestos a formar educandos con visión crítica del mundo,

que ayuden a forjar sociedades distintas, en las cuales el trabajo de cada individuo se complemente con el de las colectividades y sea posible formar mejores comunidades.

Es necesario recordar los señalamientos de Sacristán y Gómez (1992, p. 15), los cuales resaltaban la importancia de que el aprendizaje en el aula no debe ser únicamente entre el profesor y el educando, sino que debe estar inmerso en un grupo social, para configurar culturas propias desde la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el contexto y las necesidades de cada estudiante.

9. Recomendaciones

Es recomendable que desde la labor docente se mantenga una constante reflexión respecto a las prácticas educativas, para que las políticas de educación inclusiva, que promueven el cumplimiento de los derechos de los educandos, no se establezcan solo en el plano teórico, sino que se evidencien en el aula escolar, para garantizar el reconocimiento y la valoración de la diversidad de cada educando y a partir de ello, ayudarles a desarrollar sus potencialidades para que logren un mejor nivel de vida.

Se requiere de docentes que permitan el acceso y la participación de todos los educandos en las prácticas pedagógicas, a pesar de las situaciones de discapacidad o las dificultades que presenten para aprender, con la convicción de que cada sujeto es distinto y que por tal razón, no todos aprendan igual, ni de la misma manera.

Es importante reiterar que en la escuela no se puede admitir ningún tipo de discriminación, ni orientar los aprendizajes en forma tradicional como se evidenció en este estudio, cuando algunos maestros expresaban su gran preocupación por cumplir con evaluaciones o estándares académicos, relegando el reconocimiento de la diversidad y las prácticas de inclusión al cumplimiento de normas y contenidos.

Resignificar las prácticas escolares, y propiciar pedagogías participativas que asuman las diferencias de los sujetos como oportunidades de aprendizaje y de interacción con los otros; y que los educandos no sean silenciados por la voz del educador, sino que se les garantice una educación democrática, garante de bienestar y respeto por la diversidad.

Aplicar en los escenarios escolares, las políticas respecto a la educación inclusiva, exige un inminente cambio en la cultura escolar para que los currículos, la didáctica y la evaluación se adecúen a las necesidades de los y las estudiantes “en lugar de que éstos se adapten a la oferta educativa disponible” (Unesco, 2008, p. 39). Es preciso entonces que se instaure una educación democrática, consiente de la formación de sujetos críticos y capaces de desarrollar sus potencialidades particulares, es decir, que se establezca una educación en la diversidad, entendida como:

Un proceso de construcción de conocimiento que surge de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias (...) para dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora de relaciones sociales y culturales (Jiménez y Vilá, 1999, citados por Moya y Gil, 2010, p. 3).

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas adquieren sentido porque son coherentes con las necesidades del estudiantado y permiten que no se homogenicen las actividades escolares, sino que partan de la diversidad de cada sujeto, lo cual asegura el acceso, la permanencia y la participación de los niños, niñas y jóvenes, en todos los procesos educativos.

Necesario educar desde las políticas de inclusión, a pesar de los obstáculos que según algunos docentes se presenten, como la falta de recursos para orientar sus clases o la ausencia de capacitación para atender a niños y niñas con necesidades educativas diversas; puesto que conseguir que todos los educandos tengan la posibilidad de estudiar, también depende en gran medida de la voluntad y el compromiso de los educadores para desarrollar

y evaluar estrategias pedagógicas que incluyan a todos los y las estudiantes en la construcción del conocimiento.

Atender las necesidades de cada estudiante requiere voluntad por parte de los miembros de las instituciones educativas para que no deleguen la responsabilidad de la atención de los educandos, únicamente al estado, como lo expresaban algunos docentes; sino que se entienda que velar porque todos los educandos reciban buen trato y se respeten sus derechos, es un compromiso social y colectivo, en el cual deben contribuir los docentes encargados de la formación de los y las estudiantes y todos los miembros de las instituciones educativas

Una visión unida al entorno socio-cultural, lleva a conceder importancia capital al desarrollo de las capacidades y potencialidades de los seres humanos. En este contexto, el capital político propende por construir procesos, ambientes y escenarios hacia la calidad de vida, que no sólo comprende los bienes y servicios a que tienen acceso los individuos y grupos sociales para satisfacer necesidades de carácter natural y social, sino que también hace referencia al grado de libertad con el cual se ha elegido el estilo y modo de vida personal que más se valora; las prácticas sociales y espacios de participación política.

Bibliografía

Arendt, Hannah. ¿Qué es la política? Barcelona. Ediciones Paidós.

Álzate Gómez, Beatriz (2011). La capacidad en inclusión de las instituciones educativas, en las que se implementa el proyecto Caldas camina hacia la inclusión. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/243>. (Recuperado el 23 de mayo de 2015).

Alonso, María José; Navarro, Raquel y Vicente, Lidón. (2008). Actitudes Hacia la Diversidad en Estudiantes Universitarios. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Cataluña, España. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf> (Recuperado el 10 de junio de 2015).

Andalucía, Batanero José M^a Fernández. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Universidad de Sevilla España. Archivos analíticos de políticas educativas. Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe. Arizona State University. Vol. 18, 2010, pp. 1-25. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019712022>. (Recuperado el 9 de junio de 2011).

Arnaiz Sánchez, Pilar. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero.

Arnaiz Sánchez, Pilar. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. Innovación Educativa No. 21.

Blanco Guijarro, Rosa (2008). Conferencia internacional de educación. “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf (Recuperado del 14 de julio del 2005).

- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. En: <http://es.slideshare.net/RobertoPrez6/indice-de-inclusin-tony-booth-y-mel-aiscoworiginal>. (Recuperado el 8 de julio de 2015).
- Bravo Cópola, Laura Inés (2013) Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica. Universidad de Alicante. Alicante, España. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Contreras, José. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. Barcelona, España: Cuadernos de pedagogía No.311. En: http://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2_20percibirsig3.pdf (Recuperado en Julio 29 de 2014).
- Correa Crespo, Ana María. (s.f). La política como un diálogo. En: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/polemika/Documents/polemika008/polemika008_007_articulo003.pdf (Recuperado en agosto 15 de 2015).
- Cuervo, Carolina (2007) El reconocimiento creativo de las diferencias es la base de una cultura de paz. Foro: Un camino hacia la Educación Superior Inclusiva Ministerio de Educación Nacional. Universidad Nacional de Colombia. En: <file:///C:/Users/sanluis6/Downloads/nueva%20tesis.pdf>. (Recuperado el 9 de mayo de 2014).
- Delors, Henry. (1997). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós.
- Delors, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco sobre educación para el siglo XXI. Francia: Santillana.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Gil, Jaurena Inés. (2013). *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España. En: http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gi1%20Jaurena.pdf. (Recuperado el 10 de mayo de 2015).

Gimeno Sacristán, José. (1999) *La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus prácticas*. *Aula de Innovación Educativa*, 82, 73-78. Recuperado de http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf

Guber, Rosana. (2001) *La etnografía Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Manosalva Mena, Sergio y Tapia Berríos Carolina. (2009) *Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a) normal*. En: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1683/085-097.pdf;jsessionid=A381717D5822BB612ED57B430C5A72CD?sequence=1> (Recuperado en agosto 18 de 2015).

Max- Neef, Manfred. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona. Editorial Nordan Comunidad.

Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hopenhayn Martín. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Madrid. Edita: Biblioteca CF+S.

Mella, Orlando. (2000). *Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa*. Santiago de Chile.

Moya, Asunción y Gil, Manuel. (2010). *La educación del Futuro: Educación en la Diversidad*. *Ágora digital*, 1. Recuperado de

[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf?sequence=](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf?sequence=1)

1

López, Jiménez, Néstor. (2004). Transversalidad curricular. En: http://www.huilavirtual.org/transversalidad/download/TRANSVERSALIDAD_CURRICULAR_Nelson_E._Lopez_J.pdf (recuperado en mayo 20 de 2013).

López Melero, Miguel. (1999). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En Angulo Rasco, José Félix (Coord). Escuela pública y sociedad neoliberal (pp.133-172). Madrid, España: Miño y Dávila.

Rodríguez Sanmartín, Fredy Fernando. (2014). La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo. En: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5084/1/TESIS.pdf> (Recuperado el 20 de agosto de 2015).

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. España: CAM.

Klinger Villa, Claudia Lorena, Mejía López, Claudia Milena y Posada Collazos, Lina Marcela. (2011). Tesis de grado. La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. Maestría En Educación Desde La Diversidad. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/242>. (Recuperado el 15 de julio de 2015).

Labajos, Valencia Sara, Arroyo María José. Los Planes de Acogida en la Comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, ISSN 1889-4208. Universidad de Valladolid Universidad de Valladolid. Junio, 2013, Vol. 6 (2). En <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.revista-educacion-inclusiva.es%2F200000080-1f3f72132a%2FINV%252001%2520SARA%2520LABAJOS.pdf&ei=i4yiVfPjGdP>

hoASvq6HwCA&usg=AFQjCNHutEDr4E4g9yG2bzJXY9GOXV2L_Q&bvm=bv.97653015,d.cGU. (Recuperado el 20 de junio de 2015).

Daza, Javier. (2010). Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. Bogotá, Colombia: Revista Ciencia de la Salud Universidad del Rosario. En: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/viewFile/1282/1210> (Recuperado en Noviembre 27 de 2013).

Gimeno Sacristán, José. (1999) La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación Educativa, 82, 73-78. Recuperado de http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf

Ruiz de Garavito, Rosa Irene (2010) Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010_Ruiz_Actitudes-acerca-de-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-profesores-de-primaria-de-una-instituci%C3%B3n-educativa-del-Callao.pdf

Sánchez, Alejandra; Díaz, Claudia; Sanhueza, Susan y Friz, Miguel (2008) Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. En Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 169-178, 2008. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n2/art10.pdf>

Ramírez Aristizabal y Beatriz, Sanínt de Ochoa, (2013) ¿Qué percepciones tienen los directivos docentes de las instituciones oficiales del municipio de Armenia frente a la política de inclusión?. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/1025>. (Recuperado el 22 de mayo de 2015).

Sarto, Martín M^a Pilar, Venegas Renauld, M^a Eugenia. (2009) Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca. En <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>. (Recuperado el 18 de junio de 2012).

- Sen, Amartya (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona, España. Editorial Planeta.
- Velázquez, Barragán Elizabeth. Dirigida Por: Sarto Martín Dra. M^a Pilar. (2010). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis Doctoral. Universidad De Salamanca Facultad De Psicología. Instituto Universitario De Integración En La Comunidad. En: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf. (Recuperado el 9 de junio de 2014).
- Velázquez Barragán, Elizabeth (2010). La Importancia de la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas. En: <http://www.tdx.cat/handle/10803/21401> (Recuperado el 11 de julio del 2015).
- Villegas, Quispe (2012). Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla. En: <http://repositorio.usil.edu.pe/wp-> (recuperado el 28 de agosto de 2015).
- Zambrano, Cruz Renato; Córdoba, Sánchez Verónica; Arboleda, Pérez Carlos Alberto. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. Revista Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia - Volumen 8, Número 15 / julio-diciembre 2012. En: <file:///C:/Users/sanluis6/Downloads/nueva%20tesis%202.pdf>. (Recuperado el 9 de mayo de 2015)

Anexos

Anexo 1

Guía de observación no participante

Fecha	
Lugar de visita	Institución Educativa Ángel María Paredes
Nombre del Proyecto	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A LA LUZ DE LA POLITICA EDUCATIVA DE INCLUSION.
Responsables	Angela Goretti Perdomo Zaidy Brigitte Garzón Ronald Virguez Nicolás Herrera
Tiempo de observación	3 semanas
Objetivo de la visita	Conocer las prácticas pedagógicas que se implementan para la atención a la diversidad, en el nivel de básica de la institución Ángel María Paredes.

Inicio:

Identificar algunas características del grupo de estudiantes atendido por el docente y describir como se da la apertura de la clase.

Nota:

Planificación y Organización:

¿En qué aspectos específicos observo que el docente ha planeado sus clases teniendo en cuenta la atención a la diversidad?

¿De qué manera el docente organiza o distribuye a los estudiantes en el aula?

¿Cómo es el trato del docente hacia los estudiantes?

Nota:

Métodos de enseñanza

¿Fue la metodología usada apropiada para los objetivos de aprendizaje que se perseguían en la clase?

¿Qué dificultades se presentan en el desarrollo de la clase?

¿De qué manera el docente soluciona las dificultades que se presentan?

Nota:

Ritmo

¿El docente atendió las necesidades o requerimientos de los estudiantes en la clase?

¿En qué aspectos se evidenció que el docente tuvo en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje?

Nota:

Contenido

¿El lenguaje utilizado por el docente en la relación con los estudiantes fue apropiado y pertinente en relación con cada situación específica?

¿Los temas fueron tratados atendiendo a diferentes grados de dificultad?

Nota:

Participación de los/as estudiantes:

¿Los/as estudiantes pueden interactuar entre ellos durante la clase?

¿Qué estrategias emplea el docente para incentivar la participación de los estudiantes durante la clase?

¿Los estudiantes expresan inquietudes u opiniones?

Nota:

Uso de recursos

¿Qué recursos fueron utilizados para la implementación de las prácticas pedagógicas?

¿Los recursos fueron pertinentes para el desarrollo de la clase?

¿Los recursos fueron adecuados a las necesidades de los estudiantes?

Nota:

Uso de los espacios físicos

¿Fue el espacio físico apropiado para la clase?

¿La distribución del mobiliario fue adecuada?

¿Son seguros el espacio, mobiliario y otros para la clase?

Nota:

Ambiente para el aprendizaje

¿Fue la voz del docente clara y audible para todos los/as estudiantes?

¿Hubo una asertiva relación con los/as estudiantes?

¿Estuvieron los/as estudiantes atentos o distraídos?

¿Parecieron estar comprometidos con la clase?

¿Usó el docente pertinentes destrezas de comunicación?

¿Hubo contacto metalingüístico con los/as estudiantes?

Nota:

Síntesis

Descripción desde el punto de vista del observador.

Nota:

Adaptación de la guía de observación por pares de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [utilizada en un proceso de acompañamiento](http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20080624/asocfile/20080624131231/retr_oalimentacion_de_la_docencia_por_pares.pdf)
(http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20080624/asocfile/20080624131231/retr_oalimentacion_de_la_docencia_por_pares.pdf)

Anexo 2

Guía grupo focal

Buenos días, mi nombre es:_____ y estamos realizando una investigación sobre práctica pedagógicas a la luz de la política educativa de inclusión.

En este sentido, siéntanse libres de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas e incorrectas; lo que importa es justamente su opinión sincera.

Cabe aclarar que la información es solo para nuestra investigación, sus respuestas en ningún momento se identificará.

Muchas gracias por su tiempo.

Practicass pedagógicas a la luz de la política educativa de inclusión.

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS:

1. ¿Qué estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo utilizan para desarrollar sus clases?
2. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas, que poseen para mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia en el aula de clase?
3. ¿Qué estrategias utiliza para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el aula de clase?
4. ¿Conoce el modelo o tendencia pedagógica institucional, cuales son los aspectos más relevantes que plantea?

PLANEACION:

5. ¿cómo planea las clases?

6. ¿Qué estrategias tienen para observar y analizar sus propias clases, y a partir de allí, reflexionar sobre ellas desde el punto de vista de sus estudiantes?
7. ¿Cuáles son las actividades en las que aprenden a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, vídeo, proyector de transparencias, ordenadores /Internet)?

ATENCION A LA DIVERSIDAD:

8. ¿En su grupo hay estudiantes con diferentes creencias, costumbres, culturas, etnias?
¿Cómo se vivencian esas diferencias en su clase?
9. ¿que conocen de la política de inclusión emanada por el MEN?

RELACION DOCENTE- ESTUDIANTE:

10. ¿cómo es la relación que establece con sus estudiantes?
11. ¿Cómo es la convivencia en el aula?

EVALUACION

12. ¿Cómo evalúan el aprendizaje de sus estudiantes?
13. ¿Cuál es la percepción que tiene del estudiante, del proceso de aprendizaje y del proceso de evaluación?

MOTIVACION EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

14. ¿Cómo se motiva a todos los estudiantes a que tengan aspiraciones altas sobre su aprendizaje?
15. ¿Qué acciones realizan cuando tienen un estudiante con bajo desempeño académico?
16. ¿Qué estrategias utiliza para potenciar las habilidades de los estudiantes y minimizar las dificultades?