

LA CULTURA DE INCLUSIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE ALGUNOS PROFESORES,
ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE
PADUA (TIMBÍO, CAUCA)

**MARÍA DEL CARMEN CORREA GÓMEZ
CIELO AMPARO CORREA GÓMEZ
OSMANDER GÓMEZ
LAURA MARCELA VELASCO MORALES**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
POPAYÁN-CAUCA
2016**

2. Planteamiento del problema

Uno de los principales objetivos de la educación es atender las necesidades de todos los educandos, no solo académicas, sino axiológicas para ofrecerles una formación holística que les permita configurarse como agentes de cambio y desarrollo social. Por este motivo, como docentes comprometidos con nuestra labor nos sentimos en la necesidad de indagar respecto a temas asociados con los procesos educativos que se desarrollen en el país, y en este caso particular, en la IE San Antonio de Padua del municipio de Timbío (Cauca).

Se abordó específicamente la educación inclusiva al considerar que los educandos requieren que sus derechos de acceso a la educación sean garantizados sin ningún tipo de restricción. Además, nuestra labor docente implica un contacto con las prácticas relacionales que surgen entre los alumnos; por lo cual, es fundamental analizar si dichas relaciones se establecen en ámbitos que reconocen la diversidad, o por el contrario, se propician conductas y prácticas excluyentes.

Por ello, surgió la necesidad de analizar la cultura de la inclusión en la Institución Educativa San Antonio de Padua, para indagar desde las voces de algunos de sus miembros (docentes, estudiantes y padres de familia) si se orientan estrategias pedagógicas acordes a una educación incluyente.

Dicho análisis permite reflexionar respecto a la diversidad y tener en cuenta que no valorarla genera exclusión en las prácticas escolares, puesto que no se atiende las diferencias de los educandos, sino que son tratados como grupos homogéneos, lo cual limita el reconocimiento de sus particularidades, y de sus ritmos, estilos y modos de aprendizaje, al considerar que todos deben aprender de la misma forma.

Ignorar la diversidad de los educandos también afecta su autoestima, puesto que cada uno de ellos necesita ser valorado y reconocido desde la diversidad, de capacidades, de género, social, cultural, entre otras que los conforman y exigen ser valoradas para favorecer la construcción de conocimiento y no causar en los estudiantes ningún tipo de frustración o sentimiento de rechazo.

Para abordar el tema de la inclusión, en primer lugar, se precisará que la educación inclusiva, según Arnaiz (2011), surgió a partir de la década de los noventa, con el objetivo de que todas las personas tuvieran acceso a la educación, y que cualquier situación de discapacidad que presentaran, no los limitara de ese derecho.

Por ello, aparece cada vez con más fuerza la necesidad de reformar la educación general y especial a fin de que se constituyan en el mayor recurso para todos los estudiantes. Se requiere, por tanto, que se revisen los sistemas educativos para hacer posible que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados. Esta nueva perspectiva ha fomentado el nacimiento y la defensa de la denominada educación inclusiva, que pone en tela de juicio el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y establece una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general. (Arnaiz, 2011, p. 24).

La crítica hacia las prácticas educativas ha de analizarse a lo largo de la historia, puesto que con el tiempo han surgido movilizaciones que luchan por garantizar la inclusión y el reconocimiento de la diversidad a nivel internacional y posteriormente nacional. Así por ejemplo, se pasó de una educación integradora que tenía por objeto unir a los “distintos” con los supuestamente “normales”, a una educación inclusiva que en realidad posibilitara la participación de todos los educandos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta educación inclusiva busca garantizar el derecho de todos los educandos a recibir una formación eficiente, tal como lo señala el Ministerio de Educación (MEN), en Colombia, al afirmar que la educación inclusiva ha de ser entendida como:

La posibilidad de acoger en la institución educativa –IE- a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales, parte de la premisa que junto a otros, niños, niñas y jóvenes pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos. (MEN, 2008).

A nivel internacional, los temas relacionados con la inclusión han sido expuestos en distintos documentos; por ejemplo, en el año 1978, el informe Warnock, resaltó la importancia de ofrecer la educación a todos los niños y niñas a pesar de sus diferencias. Del mismo modo, en 1990, con la Declaración mundial sobre educación

para todos, realizada en Tailandia, se reflexiono respecto al acceso que deben tener todos los sujetos a la educación para lograr el progreso social y el desarrollo humano.

De igual manera, la Declaración de Salamanca, en el año 1994, menciona aspectos que se deben considerar para asegurar el acceso y la calidad de educación que se ofrece a las personas con necesidades educativas especiales, para que desde el aula escolar se pueda responder a las diferencias de cada uno de los educandos.

En el Foro Mundial sobre la educación, realizado en Dakar, en el año 2000, se identificaron algunos obstáculos que impiden el acceso de las personas a la educación y se expusieron estrategias para contrarrestarlos, tales como la inversión en los sistemas educativos para asegurar su calidad y lograr que la educación pública responda a la necesidades de cada uno de los educandos desde la diversidad que los caracteriza.

A nivel nacional, se otorgó importancia al tema de la inclusión desde los años noventas, a partir de que la Unesco definiera la inclusión educativa 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” (Unesco, 2007).

En la Constitución Nacional de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994, también están estipulados los derechos que tienen los niños y las niñas a la educación y a ser protegidos sin recibir ningún tipo de maltrato. De la misma manera, en el Decreto 1618 de 2013, a través del cual se busca garantizar los derechos a las personas con discapacidad eliminando todo tipo de discriminación. En concordancia con lo anterior el decreto 366 reglamenta el apoyo pedagógico que se debe brindar tanto a las personas con discapacidad como a aquellas con talentos excepcionales.

2. 1 Contexto

Para Analizar la cultura de la inclusión desarrollaremos este estudio en la IE San Antonio de Padua, que es un plantel educativo de carácter oficial con modalidad

comercial que cuenta con 550 alumnos en básica primaria y 767 entre básica secundaria y media. Está ubicado en la zona urbana del municipio de Timbío, en el departamento del Cauca (Colombia).

El colegio orienta a la mayoría de estudiantes pertenecientes al estrato uno, (según datos del Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) del año 2014). Su horizonte institucional está orientado a formar bachilleres comerciales, preparados en competencias que les garanticen vincularse al mercado laboral y aportar al desarrollo social.

Los habitantes del municipio de Timbío Cauca obtienen sus ingresos económicos de actividades relacionadas en su gran mayoría con la agricultura, el cultivo de productos como el café, el plátano y la yuca; además, existe una gran demanda de empleo informal, puesto que gran parte de la población no culmina sus estudios académicos, sino que desde edades iniciales, comienzan a laborar para aportar al sustento de sus hogares.

En este sentido, un gran número de población estudiantil pertenece a grupos familiares con precarios recursos económicos, que en muchas ocasiones originan que algunos estudiantes deserten del plantel educativo; o en otras circunstancias logran que los estudiantes falten con frecuencia a clases porque tienen que dedicar tiempo a trabajar para contribuir al sustento familiar.

Por el contexto de los estudiantes que asisten a la IE San Antonio de Padua quisimos indagar si todos los educandos son incluidos dentro de los procesos educativos del colegio; lo cual nos exige aproximarnos a ellos y al resto de miembros de la comunidad educativa para escuchar sus opiniones, analizar sus discursos y comprender desde sus propias perspectivas, si en la institución existe una cultura incluyente, entendida como “comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro”. (Booth y Ainscow, 2000.p. 18).

2.2 Justificación

Desde las perspectivas mencionadas, hablar de la educación como un derecho es un buen camino para reconocer la importancia de la inclusión; por lo cual es importante que desde los escenarios escolares se logre consolidar una cultura incluyente que beneficie a todos los miembros de las comunidades educativas y de la sociedad en general y que se comprenda que:

La inclusión se opone a cualquier forma de segregación, y la forma extrema de segregación es la exclusión. Por lo tanto, la inclusión es lo opuesto a la exclusión, y la exclusión educativa se vive aquí, en América Latina. El término de inclusión “reconoce una historia de exclusión que debe ser superada. Y hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de pensar acerca de los modos y condiciones de vida diaria” (Florian, 2006, citado por Rosano, 2007, p. 13).

Es urgente liderar procesos educativos incluyentes, por lo cual es necesario conocer cómo se aborda la diversidad y la cultura incluyente en las instituciones educativas, para que desde los espacios escolares se reconozcan las particularidades de cada uno de los estudiantes, asumiendo la diversidad como una característica natural que los configura. Desde esta mirada, la inclusión “implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2000. p. 6).

La posibilidad de construir escuelas inclusivas también exige compromiso por parte de las políticas de estado, para fortalecer una cultura incluyente; razón por la cual, en Colombia existe un documento denominado Índice de Inclusión, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual orienta los procesos que deben desarrollarse en las instituciones educativas para incluir a todos los y las estudiantes en los procesos pedagógicos, entendiendo la inclusión como “ la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación” (Índice de inclusión. Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2009. p. 15).

Evitar la discriminación en la escuela es trascendental para garantizar a los educandos ambientes en los cuales sus diferencias sean reconocidas y asumidas como una oportunidad para enriquecer las relaciones que establecen con los otros, no solamente en los espacios escolares sino fuera de ellos, tal como lo señala Arnaiz (2005):

La escuela no se trata solo de las interacciones sociales. Aunque la inclusión social es un resultado escolar importante, las escuelas también deben ayudar a que los alumnos aprendan cosas que les permitan participar activamente en la vida fuera de la escuela. (Arnaiz, 2005, p. 16).

Lograr una coherencia entre los conocimientos adquiridos en la escuela y los intereses del contexto de los educandos permite aportar no solamente a la inclusión educativa, sino a la consolidación de sociedades más justas en las cuales se reconozca que todos los seres humanos son diversos y que aquella condición los hace merecedores de respeto y participación ciudadana.

La educación inclusiva ha de asumirse como la oportunidad de formar a los educandos teniendo en cuenta los distintos estilos y ritmos de aprendizaje y que no todos aprenden de la misma manera, que cada sujeto asiste al aula escolar con múltiples conocimientos previos y con configuraciones culturales, religiosas, políticas y sociales distintas, entre otras, que necesariamente se tienen que abordar en los procesos de aprendizaje para construir conocimientos que adquieran sentido y sean significativos porque no se alejan de sus realidades.

Aquellas construcciones de conocimiento también exigen el reconocimiento de las diversas características físicas y cognitivas que poseen los educandos, las cuales no pueden ser barreras para sus procesos de aprendizaje ya que cualquier situación de discapacidad que posean o dificultad para asimilar algún contenido puede ser tomada de manera favorable para potenciar distintas capacidades y no como un obstáculo que conlleve a la discriminación, entendiendo que:

Las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...(UNESCO, 1994, citado por Echeita y Verdugo, 2004, p. 15)

Reconocer la heterogeneidad de la población estudiantil contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa porque se atiende la diversidad de los educandos para potenciar en ellos sus virtudes, capacidades, valores humanos y fortalezas para orientarlos no sólo en los aspectos académicos, sino también en la configuración de sus proyectos de vida y en el reconocimiento por la diversidad de los otros para que se relacionen en medio de escenarios respetuosos de las diferencias.

Esta investigación aporta a la generación de conocimiento porque permite movilizar prácticas que aseguren el acceso y la participación de todas las personas a la educación. Además, contribuye a realizar constantes procesos de autoevaluación docente que permitan reflexionar respecto a las prácticas educativas que se desarrollan, para garantizar que reconozcan la diversidad de cada sujeto y aseguren su plena participación en todos los ámbitos educativos y sociales.

Por lo tanto, abordar temas que beneficien a la población estudiantil aporta al desarrollo no sólo del ámbito local, sino nacional y mundial porque se contribuye a la generación de prácticas escolares que favorezcan la configuración de los sujetos y que les permitan construir conocimiento en ámbitos educativos reconozcan sus diferencias y las asuman como una oportunidad de participación y socialización con los demás.

2.3 Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas desarrolladas en la IE San Antonio de Padua que configuran una cultura incluyente?

2.4 Objetivos

Objetivo General:

Analizar si las prácticas escolares desarrolladas en la IE San Antonio de Padua, generan una cultura incluyente.

Objetivos específicos:

- Develar las prácticas pedagógicas implementadas en la IE San Antonio de Padua desde la perspectiva de estudiantes, docentes y padres de familia.
- Describir el impacto de las prácticas escolares desde el enfoque de la cultura inclusiva.

3. Antecedentes

Para este estudio, se realizó un rastreo de investigaciones a nivel local, nacional e internacional, respecto a la cultura de la inclusión en múltiples ámbitos escolares. Son amplios los trabajos encontrados que refieren cómo se ha desarrollado la cultura de la inclusión en las instituciones educativas; la mayoría analizados desde las voces de los docentes o desde el estudio de las prácticas pedagógicas, pero pocos desde las voces de los y las estudiantes y de los padres de familia.

Respecto a los trabajos a nivel internacional, en Ecuador encontramos el estudio cualitativo con enfoque interpretativo elaborado por Rosano (2008), titulado: *La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones*, cuyo objetivo fue develar, describir y comprender las prácticas y conceptos que algunos miembros de las comunidades educativas ubicadas en el sector de Punta Hacienda, desarrollan respecto a la educación inclusiva con el fin de detectar y ayudar a minimizar situaciones de exclusión.

La investigación concluyó que aún existen prácticas excluyentes en muchas instituciones que continúan dividiendo a los estudiantes por género o aislando de las aulas a los niños y las niñas en situación de discapacidad. También, precisó que en Ecuador no existe claridad en cuanto a las normas y a las leyes orientadas desde el marco legal que favorezcan los procesos de educación inclusiva.

Por su parte, Gómez (2012), desarrolló una investigación cualitativa con corte descriptivo e interpretativo, en Andalucía (España), titulada: *Una dirección escolar para la inclusión escolar* que tuvo como objetivo describir, analizar e interpretar las prácticas directivas inclusivas, analizando las políticas orientadas desde el Proyecto Educativo Institucional.

Este estudio señaló que la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa es primordial para atender a la heterogeneidad de los educandos y dar

respuesta a las particularidades de cada uno de ellos, apoyados fundamentalmente por la dirección escolar que debe incentivar prácticas inclusivas.

Así mismo, Villegas (2012) a través de un estudio cualitativo-descriptivo nombrado “*Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla*” de Lima-Perú, tiene por objetivo identificar y describir las actitudes que prevalecen en los docentes de primaria respecto a la educación inclusiva con base en tres criterios: lo cognitivo, afectivo y conductual.

Este proyecto señala que una de las condiciones necesarias para el desarrollo de escuelas inclusivas es que los profesores compartan una serie de valores, creencias y actitudes acordes con los principios de la inclusión y que concreten dichos pensamientos en una enseñanza orientada al logro de la participación plena de los educandos, siendo conscientes de lo que significa una escuela inclusiva, que requiere de docentes críticos, reflexivos, autónomos, analíticos y responsables.

El proyecto también sugiere que es fundamental que el docente posea información y conocimiento preciso respecto a lo que implica trabajar desde el reconocimiento de la diversidad del alumnado, lo cual le va permitir experimentar y generar sentimientos afectivos que lo conlleven a tener una disposición y una tendencia hacia la educación inclusiva.

Velázquez (2010), en su tesis doctoral realizada en México, titulada *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas* propone crear un marco de evaluación que permita establecer la proximidad o lejanía de las prácticas inclusivas vigentes en algunas escuelas primarias regulares de Puebla; la metodología que enmarca este estudio es la investigación evaluativa de enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo).

Dicha investigación permitió comprender la importancia de la organización, la participación, y la cultura escolar en el momento de cimentar escuelas inclusivas teniendo en cuenta la participación de los padres de familia, los maestros y los alumnos, con el fin de contribuir a la consolidación de un mundo justo y equitativo.

En este sentido, los estudios internacionales realizados en países mencionados como Perú, México, España y Ecuador tienen como propósito analizar las prácticas de inclusión que desarrollan en las instituciones educativas, señalando que las situaciones de exclusión son reproducciones de lo que se vive en la cotidianidad social, por lo cual proponen la necesidad de que en las escuelas se parta de una formación que reconozca la diversidad de los estudiantes y asegure una educación inclusiva.

En cuanto a los estudios a nivel nacional, Ramírez y Sanín (2013), en la investigación con enfoque cualitativo-colaborativo denominado *¿Qué percepciones tienen los directivos docentes de las instituciones oficiales del municipio de Armenia frente a las políticas de inclusión?* buscaron develar los significados, percepciones e interpretaciones que los rectores de las instituciones públicas de Armenia adjudican a las políticas de inclusión que se direccionan desde el estado, para movilizar, a partir de ellas, prácticas que garanticen la inclusión escolar.

La investigación precisa que los directivos docentes, apoyados por todos los miembros de la comunidad educativa, son los encargados de orientar, liderar y ejecutar políticas educativas incluyentes que respondan a las necesidades y características de los contextos escolares.

En la misma dirección, Klinger, Mejía y Posada (2011), realizan un estudio cualitativo en el departamento del Valle del Cauca, (Colombia), titulado *La Inclusión Educativa: Un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje*. Este trabajo tuvo como objetivos indagar y comprender los procesos de educación inclusiva en una institución educativa a partir del estudio de caso.

También analizó los procesos desarrollados en estudiantes con necesidades educativas diversas, resaltando el afecto que las maestras mostraban hacia ellos, garantizándoles participación y formación autónoma. El estudio concluye que el compromiso afectivo, la inteligencia emocional y el reconocimiento a la diversidad son aspectos fundamentales para promover actividades pedagógicas que propicien una educación inclusiva.

Guerrero y Rivera (2013), a través de un estudio cualitativo con carácter descriptivo, nombrado *Prácticas docentes universitarias desde la diversidad y la inclusión*, pretenden comprender si los docentes universitarios de los programas de derecho de la Universidad Mariana, la I.U Cesmag y el programa de Trabajo Social de la ciudad de Pasto, (Colombia), desarrollan prácticas pedagógicas desde la mirada de la inclusión y la diversidad.

El trabajo mencionado afirma que en la universidad se presentan ciertas situaciones que excluyen a las personas en situación de discapacidad, por lo cual los investigadores exponen la imperiosa necesidad de generar una reflexión permanente y profunda de la práctica docente desde un enfoque incluyente, para lo cual plantean una especialización dirigida a los educadores para posibilitar la resignificación de sus quehacer educativo y propiciar posturas positivas ante la diversidad y la inclusión que mejoren la calidad educativa.

Alzate (2011), desarrolló una investigación nombrada *La capacidad en inclusión de las instituciones educativas, vinculadas al proyecto Caldas camina hacia la inclusión*. Su objetivo fue evaluar la capacidad de inclusión de 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto, a través del instrumento Índice de Inclusión.

Según este estudio, es importante ahondar sobre las políticas educativas que se implementan en las instituciones, particularmente por parte de los directivos docentes, como también analizar los significados que se construyen frente a dichas políticas, pues ellos contribuyen al reconocimiento de la diversidad y de las barreras que impidan la participación de los educandos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación concluye que el departamento de Caldas acoge la inclusión y desarrolla constantes investigaciones para favorecer la consolidación de ámbitos escolares que reconozcan la diversidad de los sujetos.

Todos los estudios consultados refieren antecedentes válidos para esta investigación puesto que exponen una serie de propuestas y análisis necesarios para abordar el tema de la inclusión en las instituciones educativas. Además, coinciden con el propósito

investigativo encaminado a comprender cómo se configura la cultura inclusiva y detectar prácticas que la fortalezcan y eviten la segregación de los educandos.

4. Referente Teórico

Para abordar la cultura de la inclusión en la IE San Antonio de Padua, es preciso entender los conceptos asociados al término inclusión y a la cultura inclusiva que se desarrolla en los procesos educativos, con el fin de indagar en qué consiste y cómo garantizarla en los escenarios escolares. También se abordarán temas centrales relacionados con la diversidad, puesto que el reconocimiento de ésta, es fundamental para propiciar prácticas escolares incluyentes. .

4.1 El desarrollo humano desde una perspectiva escolar

El desarrollo humano se concibe como la oportunidad que tienen los sujetos de ser libres, autónomos y con buena calidad de vida. Desde esta perspectiva, Max- Neef (1993), expone su teoría sobre el Desarrollo a escala humana, desde la cual sostiene que una buena calidad de vida no está relacionada solamente con el acceso a recursos económicos o bienes materiales, sino que tiene ver con un conjunto de aspectos que suplan las necesidades de los individuos.

Dichos aspectos tienen que ver con la armonía que exista entre el hombre y la naturaleza; el afecto que prime en las relaciones humanas; el alcance que tengan las personas a los bienes públicos y la participación dentro de ellos; estos factores se logran si se les posibilita a los sujetos potenciar sus capacidades para que de manera libre y autónoma puedan encargarse de su bienestar individual y a su vez aportar al colectivo, para lograr el desarrollo humano, que según Max-Neef (1993), se refiere:

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. (Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2010, p. 12).

Es necesario que desde el desarrollo humano se conciba al hombre desde una visión humanista que le asigne reconocimiento desde la diversidad que lo caracteriza de manera natural; así se posicionará a los sujetos como seres pensantes, con una visión crítica del mundo, autónomos y capaces de suplir sus propias necesidades para garantizar un mejor vivir.

Por lo tanto, es necesario que desde todas las esferas sociales se tenga por objetivo contribuir al desarrollo humano; en este caso particular, desde el ámbito educativo, puesto que viabiliza la interacción con los educandos para formarlos de manera holística y axiológica, sin enfocarse únicamente en el cumplimiento de contenidos sino en una configuración como personas dispuestas a relacionarse con otros desde las diferencias. Para ello, es recomendable:

Hacer esfuerzos para modificar los currículos de enseñanza en los centros de educación superior para que incorporen sistemáticamente la reflexión sobre alternativas de desarrollo en sus aspectos propositivos, epistemológicos y metodológicos (...). 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 autodependencia. La satisfacción de las necesidades humanas y la participación comunitaria. (Max- Neef, 1993, p. 100).

Desde esta mirada, es necesaria una transformación educativa, centrada en la construcción de pensamiento crítico que conlleve a los sujetos a la comprensión de sus realidades y a la búsqueda de soluciones ante los problemas que la vida les presente. Esta posición viabiliza en los individuos la toma de decisiones desde su libertad y su formación como seres conscientes de que sus actos individuales están sujetos a los de las colectividades, y que ello exige una responsabilidad personal y social.

De igual modo, el economista Sen (2000), se refirió a la categoría desarrollo humano, considerando que es importante analizar aspectos que se deben tener en cuenta para garantizar el bienestar de las comunidades. Tales factores no tienen que ver solamente con los recursos económicos, sino que se asocian a un conjunto de componentes que permiten a las personas desarrollar sus capacidades, cubrir sus distintas necesidades y

garantizar el acceso a la salud, la educación, la recreación y la vida en comunidad. Por lo tanto, el desarrollo humano exige:

La eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos. (Sen, 2000, p. 19).

La teoría de Sen (2000), le concede un papel protagónico al hombre en el sentido de descubrir sus capacidades para alcanzar el desarrollo humano, lo cual le ayudará a convertirse en un ser autónomo, libre, capaz de luchar contra las desigualdades políticas, económicas, sociales, educativas, laborales y de salubridad vigentes en la sociedad del momento, con el objetivo de encaminar un desarrollo, un progreso anhelado que esencialmente debe ser humano.

En palabras de Sen (2000, p. 2), el desarrollo es concebido como un proceso de expansión de las libertades fundamentales que dependen “de las oportunidades económicas y políticas y de las posibilidades que brindan la salud y la educación básica. El aprovechamiento de estas oportunidades depende también del ejercicio de los individuos”. Por lo tanto, los sujetos asumen una responsabilidad individual que se extenderá a dimensiones comunitarias, sociales que garanticen el bienestar colectivo.

4.2 La cultura de la inclusión: desde una perspectiva democrática y participativa

Al hablar de inclusión es inminente pensar en espacios democráticos que ofrezcan a los educandos la posibilidad de construir conocimiento desde las características que los configuran. Por tanto, en este estudio se abordará la inclusión teniendo en cuenta que:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y las alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (Booth y Ainscow, 2000, p. 6).

Evitar obstáculos en el aprendizaje implica un serio compromiso de los y las docentes y de los miembros de la comunidad educativa para posibilitar a todos los educandos la plena participación en las actividades a desarrollar en los espacios

escolares; si se quiere lograr los procesos de inclusión de todos los estudiantes es necesario evitar las barreras para el aprendizaje, las cuales hacen referencia a:

Barreras para el aprendizaje y la participación (...) hacen referencia a las dificultades que experimenta 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 (Booth y Ainscow, 2000, p.7).

Generar una educación inclusiva implica asumir a los educandos como sujetos sumamente diversos, poseedores de múltiples capacidades cognitivas y axiológicas, las cuales han de ser valoradas en la escuela, para asegurar una educación incluyente entendida 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).

Lograr una educación incluyente requiere de prácticas pedagógicas democráticas que visibilicen las particularidades de cada uno de los educandos para asumir la diversidad como un valor adicional y como una oportunidad de enriquecer las relaciones con los otros. Para ello es necesario que la escuela se posicione como un espacio en el cual las personas interactúan reconociendo sus diferencias sin ninguna discriminación entendiendo que:

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y 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. Sin embargo cabe preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación al interior de los sistemas educativos. (Blanco, 2008, p. 5).

Interrogarse respecto a los procesos inclusivos desarrollados en la escuela es fundamental para contribuir a minimizar las prácticas de segregación que vulneran los derechos de la población estudiantil; por tanto, es sustancial analizar los procesos educativos para movilizar conductas y actitudes incluyentes con las cuales se evite tratar a los educandos de manera homogénea y se pueda asegurar la democracia

escolar, lo cual requiere de docentes y de una comunidad educativa en general comprometida con el reconocimiento de las diferencias, tal como lo afirma la Unesco (2007, p. 39):

La inclusión, por tanto, es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO 2005 b). Ello 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.

Hablar de cultura de inclusión implica referirse a grupos de seres humanos heterogéneos que merecen formar parte de sociedades justas y democráticas; por tanto, la inclusión es una oportunidad para lograr mejores comunidades, pues está asociada a la emancipación de los sujetos que tienen la oportunidad de expresarse y desarrollarse con plena libertad y autonomía. El campo educativo no se exime de lo dicho, pues son las instituciones escolares protagonistas y responsables de liderar prácticas incluyentes:

La inclusión es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. No se trata de un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes. Tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad.”(Booth y Ainscow, 2000, p. 24).

Según Booth y Ainscow (2000), comprometerse con la inclusión requiere pensar en las futuras generaciones, quienes merecen convivir en sociedades y ambientes escolares que garanticen la participación de todos y minimicen la exclusión y la

segregación. Por lo tanto, es oportuno referirse a la cultura de la inclusión, abordando el término cultura, como lo describe Kaluf, (2005, p. 15):

Se entiende por cultura al conjunto de expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos llamados académicos o “cultos”. Cultura en este caso se aplicaría a un conjunto de saberes y expresiones delimitadas por ciertas características comunes y restringidas a algunos sectores de la sociedad capaces de producirlos (artes plásticas, filosofía, literatura, cine, etc.).

La escuela es una representación cultural pues en ella se encuentran múltiples formas de expresión que enriquecen la interacción entre los sujetos; por lo tanto, la cultura también es una forma de relacionarse con los otros, de verlos “de pensarse con ellos, de tomar conciencia de que la pertenencia a un grupo comanda al mismo tiempo ciertas reglas de relación con los otros”. (Kaluf, 2005, p. 17). Por lo cual es necesario cimentar la cultura sobre valores humanos que garanticen ambientes respetuosos de las diferencias de cada individuo.

En cuanto a la cultura de inclusión escolar, hay que precisar que ésta no se interesa solamente por el acceso de los educandos, sino por implementar estrategias que les contribuyan a permanecer en las instituciones y a participar de todas las actividades escolares. Una cultura incluyente también ha de considerar la diversidad como eje central para direccionar los proyectos educativos institucionales, los currículos y todo lo relacionado con las praxis pedagógicas, asumiendo:

Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y a partir de ahí renacerá una cultura escolar que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones. (López, 2005, p. 15).

Una cultura de la diversidad no será la que divida o jerarquice a las poblaciones en grupos minoritarios, ya sea por sexo, género, religión o clase social, entre otros; sino una cultura que reconozca la heterogeneidad de cada uno de sus miembros y que a partir de ello, contribuya a enriquecer las interacciones entre los sujetos. Una cultura

incluyente será asumida como un espacio en el cual los individuos no son etiquetados ni segregados, sino que por el contrario, tienen la oportunidad de ejercer la democracia, establecer prácticas relacionales dialógicas y sobre todo, exponer sus distintos puntos de vista respecto a cualquier asunto o tema que les afecte.

Dicha cultura ha de convertirse en una situación habitual, en la que el reconocimiento de las diferencias sea un asunto natural, una costumbre de las personas al relacionarse con los otros de manera respetuosa, justa y equitativa, a pesar de cualquier situación de discapacidad que se padezca. Los escenarios escolares no admitirán ningún tipo de discriminación que atente contra una cultura escolar incluyente, para lo cual es necesario que tengan en cuenta aspectos como los mencionados por Booth y Ainscow (2000), referidos a las políticas, el lenguaje, las prácticas y los valores incluyentes, entre otros, que permitan consolidar comunidades tolerantes de la diversidad.

Atender los anteriores aspectos permitirá a las escuelas consolidar culturas incluyentes que entiendan que “el respeto y la atención de la diversidad son los dos pilares sobre los que se asienta el modelo de educación que se intenta como respuesta para la constitución de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático” (Devalle y Vega, 2006, p. 24). Avanzar hacia la democracia y lograr comunidades inclusivas también implica que, como lo señala Stainback y Stainback, (2007, p. 20), un compromiso por parte de los docentes y de los educandos para que actúen como agentes de cambio que luchen contra la discriminación y el respeto por las diferencias.

Así mismo, López (2001, p. 64), también afirma la necesidad de que en la escuela se enseñen y se practiquen valores como el respeto y la solidaridad para mejorar la convivencia entre los sujetos, para lo cual es fundamental la participación de los docentes quienes comprendan que “las responsabilidades del profesorado no pueden desconectarse de la realidad social en la cual está inmerso el colegio con su pluralidad ideológica, social, económica”. (López, 2001, p. 74).

De tal manera que para lograr una cultura incluyente en los espacios escolares se requiere del compromiso y la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para que, a partir de un trabajo en equipo, se reflexione y se establezcan estrategias pedagógicas que asuman la inclusión como un proceso favorable para todos los educandos y a la sociedad en general.

4.3 Prácticas inclusivas que reconocen la diversidad de los educandos

Para Gutiérrez (2009, p. 23), la práctica pedagógica es una práctica educativa asumida desde un plano histórico, social y político “que permiten interpretarla en sus múltiples sentidos y significados de manera consciente y crítica” y está relacionada con el vínculo entre estudiantes y docentes. Aquella relación requiere el reconocimiento de la diversidad del estudiantado lo cual exige:

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, 2008, p. 7).

Las prácticas pedagógicas han de desarrollarse de manera horizontal para lograr que el docente no se posicione como dueño del saber, sino que se sea un aliado, una compañía y un apoyo en los procesos de construcción de conocimiento de los educandos, comprendiendo que “el aprendizaje en el aula escolar no es un asunto 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).

Comprender las necesidades del estudiantado propicia prácticas inclusivas, porque los docentes se interesan por sus contextos y por las diferencias que los caracterizan, de tal modo que no se alejan la realidad de los alumnos, sino que parten de ella para

desarrollar las prácticas pedagógicas y propiciar espacios en los cuales todos los educandos participen sin ningún temor a ser rechazados.

Lograr prácticas inclusivas exige transformar los currículos educativos para evitar actividades tradicionales que impidan la participación estudiantil, lo cual demanda docentes interesados por reconocer la diversidad de los educandos comprendiendo que cada alumno es distinto y que por ello, ninguno es igual que otro, sino que cada uno se configura de manera distinta. Reconocer que el otro es diferente implica un reto para individuos, puesto que:

El desafío inicial para el “cuidado del otro” supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente (Skliar, 2008, p. 18).

Desde esta dinámica, lograr una educación inclusiva exige reconocer que el otro es valioso para la configuración de cada sujeto y que reconocer que cada ser humano es diverso, es una oportunidad para encontrarse en medio de las diferencias y para entender la diversidad de los educandos ha de ser asumida como una posibilidad que permite la confluencia de distintos modos de ser y de pensar dentro del aula escolar. Por ello, la diversidad ha de ser entendida como:

La diversidad hace referencia a 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).

Desde esta perspectiva, la inclusión posibilita el reconocimiento por la diversidad, teniendo en cuenta lo diverso como un valor agregado que enriquece las prácticas relacionales que surgen entre los sujetos, por lo cual es necesario que los docentes orienten a los estudiantes desde la premisa de que todos los seres humanos son distintos y que ésta condición favorece las interacciones que surgen entre ellos.

Generar aquellos discursos y posturas positivas ante lo diferente contribuye a propiciar una cultura de la diversidad, entendiendo cultura como:

Los conocimientos, creencias, artes, valores, leyes, costumbres, rutinas y hábitos que las personas adquieren por formar parte de una determinada comunidad y que les identifican como integrantes de ella y, lógicamente, les permiten comprender y comunicarse entre sí. Esta cultura, en la medida en que cada grupo o comunidad trata de preservarla, desarrollarla y divulgarla, acaba convirtiéndose en el legado cultural en el que la institución escolar se basa para seleccionar los contenidos y ejemplificaciones que considera de mayor interés. (Torres, 2001, p, 1).

Si la cultura está relacionada con las creencias, costumbres, hábitos y otros aspectos asociados con la forma de vida de las personas, es necesario que desde los escenarios escolares se genere una cultura incluyente en la cual se naturalicen las diferencias de los sujetos y se parta de ellas para enseñarles a convivir con los otros y de esa manera apostar por una cultura de la diversidad, que según López, (2000, p. 46):

No consiste en que las culturas minoritarias se han de someter ('integrar') a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad.

De tal modo que, desde la escuela se puede fortalecer la cultura de la diversidad para que desde edades iniciales se enseñe a los educandos a reconocer que se configuran en la medida en que se relacionan con los otros y aceptan las diferencias como un valor agregado que les permite socializar experiencias y conocimientos.

5. Metodología

Esta es una investigación cualitativa con enfoque etnográfico porque su objetivo es indagar el fenómeno social relacionado con la cultura de la inclusión desde la perspectiva de algunos educandos, docentes y padres de familia de la Institución Educativa San Antonio de Padua, teniendo en cuenta que, según Guber (2001, p. 11) la etnografía es “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.”).

Realizar este estudio etnográfico implicó el desarrollo de múltiples encuentros con los participantes, para indagar cómo desde los escenarios escolares se aborda la cultura inclusiva. También se realizaron una serie de actividades que facilitaran la interacción con algunos estudiantes, padres de familia y docentes para conocer sus posturas frente a la inclusión, comprendiendo que, según Guber (2001, p. 7) la etnografía consiste en “el conjunto de actividades que se suele designar “trabajo de campo”, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción”. A partir de ello, es posible movilizar prácticas escolares que garanticen el reconocimiento por la diversidad en los espacios escolares; por lo tanto; en este estudio será fundamental la participación de los educandos, docentes y padres de familia y desde ahí contribuir a los procesos de inclusión educativa en Colombia.

5.1 Técnicas de recolección de información

Para obtener la información necesaria para indagar respecto a la configuración de la cultura de la inclusión en la IE San Antonio de Padua, se emplearon algunas técnicas particulares de la etnografía como la observación participante que 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” (Guber, 2001, p. 22).

Se realizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas que permitieran el acercamiento a los educandos, padres de familia y docentes para indagar cómo se configura la cultura de la inclusión en sus contextos escolares. Estas entrevistas se realizaron de manera grupal e individual a profundidad, comprendiendo 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. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100)

Las entrevistas posibilitaron escuchar los diversos discursos de los educandos, los padres de familia y los educadores respecto a la inclusión, analizar sus posturas frente a ella y sobre todo, propiciar un ambiente de confianza y familiaridad que permitiera obtener la información necesaria para lograr el objetivo propuesto en este estudio.

Finalmente, se desarrollaron talleres respecto a la inclusión, conversatorios, cartas asociativas y registros en diarios de campo que ayudaran a comprender cómo se configura la cultura de la inclusión desde la perspectiva de algunos miembros de la IE San Antonio de Padua.

5.2 Unidad de análisis

La unidad de análisis está relacionada la cultura de inclusión desde la perspectiva de algunos estudiantes, padres de familia y profesores de la institución educativa san Antonio de Padua (Timbío, Cauca).

5.3 Unidad de trabajo

En el desarrollo de esta investigación participaron diez docentes, diez padres de familia y diez estudiantes de la Institución Educativa San Antonio de Padua (Timbío, Cauca).

5.4 Procedimiento

Este estudio se realizó con la participación de algunos miembros de la institución educativa San Antonio de Padua, con el fin de conocer cómo se ha desarrollado la cultura de la inclusión. Para lograrlo, en primer lugar, se socializó a los participantes la importancia de intervenir en este proyecto de manera voluntaria y sin recibir beneficios económicos a cambio.

Para el caso de los educandos, se solicitó la autorización de los adultos responsables para la participación de los estudiantes en la investigación. Luego se inició con talleres que permitieron obtener información respecto a la cultura incluyente. Después, se realizaron otros encuentros que nos posibilitaron estudiar esas significaciones implícitas que se construyen en la IE San Antonio de Padua, respecto a la cultura de la inclusión, con el fin de conocer a profundidad opiniones y actitudes respecto a la misma.

Así mismo, se realizaron las entrevistas a los educandos, las cuales fueron analizadas y clasificadas para interpretar la información obtenida. Para facilitar dicho proceso, se tomaron registros fotográficos y audiovisuales que facilitaron la sistematización de los datos.

Los talleres, encuentros y las entrevistas se realizaron en las instalaciones del colegio, puesto que las entrevistas “suelen tener lugar en ámbitos familiares a los informantes, pues solo a partir de sus situaciones cotidianas y reales es posible descubrir el sentido de sus prácticas y verbalizaciones” (Guber, 2001, p. 98).

Para alternar con los talleres, se realizaron grupos focales con los educandos, educadores y padres de familia, en los cuales se discutieron temas asociados a la cultura de la inclusión para comprender cómo ellos las están asumiendo. Para lograrlo, se ambientaron las sesiones con temáticas alusivas al tema, acompañadas por imágenes, canciones, experiencias y videos relacionados con la inclusión, que animaran a los participantes y los impulsaran a contribuir con sus aportes al desarrollo de este estudio.

Una vez recolectada la información necesaria para cumplir con el objetivo de este estudio, se procedió a realizar la codificación abierta y axial, con el fin de identificar categorías que emergieran del análisis de los datos. Para realizar dicha codificación se emplearon varios colores que posibilitaran la relación de temas semejantes y contribuyeran a identificar ideas comunes, aspectos reiterativos y situaciones constantes originadas en la institución respecto a la cultura de la inclusión.

Posteriormente se trianguló la información, relacionando la información obtenida en el trabajo de campo con el análisis minucioso que se hizo de ella, vinculado a la posición de algunos autores respecto a la temática de la cultura incluyente, lo cual permitió precisar los hallazgos de este estudio.

6. Resultados

Después de analizar las prácticas inclusivas desarrolladas en la IE San Antonio de Padua, se identificaron algunas categorías emergentes relacionadas con dichos aspectos: 1) Prácticas afectivas y contextualizadas que reconozcan la diversidad de los sujetos. 2) La igualdad como estereotipo para homogenizar las prácticas educativas. 3) La cultura incluyente: una relación entre el ser y el deber ser

6.1 Prácticas afectivas y contextualizadas que reconozcan la diversidad de los sujetos.

Las prácticas pedagógicas pueden significarse de múltiples formas tanto para los estudiantes como para los docentes; para el caso de este estudio, algunos estudiantes expresaron que muchos docentes se preocupan en mayor medida por cumplir con los contenidos de cada área y por el tiempo que deben utilizar para su respectiva enseñanza, lo cual genera distancia entre los profesores y los alumnos, ya que no existe una relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, las subjetividades y los contextos de cada educando:

C1¹: Son muy poquitos docentes que se preocupan por nuestras situaciones porque la mayoría sólo dan la clase y ya, se van y ni hablan con nosotros.

Los y las estudiantes consideran que las prácticas pedagógicas sustentadas en una relación más cercana con los docentes fortalecen la construcción de conocimientos desde la ayuda mutua, el trabajo en equipo, el diálogo, el interés por el contexto de cada uno de ellos, la participación y sobre todo, el reconocimiento de la heterogeneidad que los particulariza:

¹ La letra C corresponde a la palabra código empleada para referirse a los estudiantes, con el respectivo número de orden de participación en la entrevista.

C2: *Pues lo ideal sería que los profesores saquen tiempo para uno, que lo escuchen, que no sea solo su maestro sino su amigo. Que sea su amigo que le dé consejos, que le pueda contar las cosas que le sucede, lo que le pasa aquí en el colegio, que le dé buenos consejos, que aprendan más de la juventud de ahora, en los tiempos de antes no había así tanto peligro.*

De acuerdo a ello, Skliar y Téllez (2008, p. 154), señalan que si se pretende abordar la educación como una oportunidad de encuentro con los otros, alejada de los ejercicios mecánicos de repetición de contenidos, es necesario que el acto de educar se convierta en “un acontecimiento creador de nuevas formas de vida más extensas y más intensas” para contribuir a la formación de sujetos libres que reconozcan y valoren la existencia del otro.

Aquel reconocimiento del otro conlleva a que las prácticas pedagógicas se enfoquen en ejercicios dialógicos entre docentes y educandos para que las interacciones entre ellos no resulten como las mencionaron los estudiantes, al afirmar que no tenían la opción de familiarizarse con los profesores, sino que surjan teniendo en cuenta que:

El educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. (Freire, 1992, p. 66).

Para Freire (1992), las prácticas pedagógicas han de desarrollarse desde un plano horizontal, en el cual los docentes pierdan protagonismo y lo conceda a los educandos, para entablar relaciones democráticas mediadas por el diálogo como la posibilidad de valorar el pensar de los otros y “no perecer en el aislamiento” (Freire, 1992, p. 148). Por ello, para los y las estudiantes es vital mantener relaciones afectivas con los docentes, por lo cual insisten en que las clases deben ser divertidas, participativas y dinámicas; aspectos que solo se logran si los profesores demuestran afecto y les ofrecen confianza para relacionarse en medio del diálogo:

C2: *[...] Clases divertidas. No solo llegar y dar el tema. Algunos profesores se preocupan por lo que sentimos y luego ya dan la clase...los otros solo*

se guían en los libros y no se preocupan por ver si se está comprendiendo...

C4: *[...] Haciendo dinámicas, no siendo así amargado, dando cosas que se expliquen, agradables... así como ella vea (señala a la profesora de Ciencias naturales). Ella no es como si fuera profesora sino como una estudiante porque es muy chévere, ella es “recochera”, nos saca al aire libre. Los que están aquí no más, los que están aquí son chéveres.*

Para los estudiantes es muy importante el afecto en las actividades escolares, pues consideran que serían más felices si las clases fueran orientadas por docentes comprometidos con sus realidades, alejados de un discurso y de una conducta sancionadora, y más centrados en consolidar mejores relaciones afectivas. Por tal razón, Freire (1992), reitera la importancia de:

Insistir en la necesidad imperiosa que tienen el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus “mañas” indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos. (Freire, 1992, p. 133).

Familiarizarse con los educandos implica crear vínculos afectivos con ellos para trascender de la transmisión de contenidos a la formación de sujetos más humanos, capaces de ampliar su visión del mundo, emanciparse y convivir con los otros en medio de las diferencias. También implica comprender que “el proceso de enseñanza no está al margen del mundo personal del alumno; por el contrario, su propia personalidad dota de significado y de interés a la tarea propuesta. (Devalle y Vega, 2006, p. 25); por ello es necesario atender los sentimientos y los afectos que los configuran.

De igual modo, para los docentes participantes en este estudio, la prácticas incluyentes tienen que ver con la relación que establecen con los estudiantes, la cual les implica posicionar a cada alumno como un sujeto distinto a quien deben reconocer y valorar; sin embargo, los profesores aceptan que no siempre surge dicho reconocimiento ya que con frecuencia se sienten presionados por los contenidos que

deben cumplir a cabalidad, lo cual les impide preocuparse o prestar mayor interés a los vínculos afectivos o a las necesidades que los estudiantes manifiesten:

D1²: Comparto con ellos cuando estoy en una clase y que los siento que como que están dormidos y les digo, bueno, levántense, salgan, corran. Los niños me comparten sus historias, y si me toca botar una lágrima por lo que me cuentan yo la boto, sí, porque como que me duele también esa parte y no confían en esos profesores porque no tienen esa confianza porque ellos no los escucha.

En este sentido, es oportuno que los profesores se posicionen como sujetos que acompañan los procesos de construcción de conocimientos de los educandos, guiándolos con verdadero compromiso, para reconocerlos como seres humanos que necesitan ser escuchados, valorados desde su diversidad y desde su subjetividad, teniendo en cuenta que:

La calidad de la escuela se mide también por su disposición a ser sensible a la diversidad de sus alumnos; a favorecer el desarrollo de sus capacidades, pero también, de su identidad personal, cultural y sexual; a promover el respeto entre los distintos grupos de alumnos y el trabajo conjunto, a actuar de forma activa y solidaria frente a aquellos que son intolerantes, xenófobos o machistas. (Devalle y Vega, 2006, p. 28).

En síntesis, cabe decir que las prácticas pedagógicas mediadas por el dialogo y por el afecto, favorecen en mayor medida los procesos de enseñanza aprendizaje de los educandos, tal como se analizó en los antecedentes de este estudio, los cuales señalaron la importancia de que las escuelas se conviertan en escenarios de expresiones afectivas, participación democrática y formación autónoma que promuevan actividades pedagógicas incluyentes.

² La letra D significa docente, y el número corresponde al orden del profesor entrevistado.

6.2 La igualdad como estereotipo para homogenizar las prácticas educativas.

Considerar que todos los estudiantes son iguales es asumir una posición que los homogeniza e ignora la diversidad que los caracteriza. Estos aspectos fueron expresados por los educandos quienes señalaron que en muchas ocasiones se sienten frustrados porque los profesores les enseñan a todos de la misma forma sin tener en cuenta las múltiples características que los diferencian de los otros.

Desatender la diversidad de los sujetos en cuanto a las capacidades, fue un asunto que los educandos manifestaron como un problema, puesto que según ellos, muchos profesores se inquietan y se enfadan con quienes no rinden académicamente, llegando al punto de compararlos con quienes sí lo hacen; estas circunstancias generan conflictos, competencias malsanas y un ambiente tenso, en el que no se reconoce que cada sujeto es único y que por lo tanto, posee ritmos y estilos de aprendizaje distintos, que han de valorarse para evitar episodios como los siguientes:

C4: Es un problema cuando uno no entiende las cosas y los profesores se enojan y dicen que no pueden avanzar por los que no entienden y que los que pagan el bulto son los más entendidos que tiene que esperar a los más quedados.

C6: O sea, digamos que uno es bueno para algo, pero para otra cosa no, pero ellos no valoran eso que uno hace, es decir, el esfuerzo por aprender más de lo que uno sabe. Por ejemplo, yo soy muy bueno para las matemáticas, ahhh, pero para otras materias no. Por ejemplo, Inglés, y la profesora lo sabe; pero ella no valora el esfuerzo que hago por aprender y entender pues ella no mira que me dedico para aprender cada vez más y mejor.

Ignorar la diversidad de capacidades de los educandos, es un hecho que conlleva a invisibilizar el carácter diverso que los define; por ello, Arnaiz y Haro (1997), señalan que al ser la diversidad una condición natural en el ser humano, es necesario tenerla en cuenta en los procesos de aprendizaje pues no todos los sujetos tienen las mismas

habilidades, competencias o destrezas para desarrollar una determinada actividad, ya que existen:

diversidad de estilos de aprendizaje, ocasionada por las diferentes maneras de aprender, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominen; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz, et al, 1995, p. 23).

Ante la variedad de formas con las cuales los y las estudiantes pueden construir conocimientos, es necesario que los educadores se preocupen por identificarlas, para desarrollar estrategias que viabilicen el aprendizaje y evitar asignar protagonismo a aquellos educandos que aprenden con mayor facilidad y a relegar a quienes manifiestan mayores dificultades.

Aquel tipo de comparaciones, jerarquías y reconocimientos solo para algunos estudiantes, provocan ambientes escolares enfocados en el logro de unas competencias académicas alejadas del carácter humano de los sujetos y conlleva a una serie de prácticas homogenizantes debido a que los procesos pedagógicos no tienen en cuenta la diversidad del estudiantado, sino que los docentes los tratan a todos por igual, ignorando las características que configuran a cada uno de ellos:

C8: *Nos tratan como si todos fuéramos iguales, como si todos viniéramos de los mismos lugares, familias, como si todos tuviéramos las mismas capacidades; para ellos todos somos igualitos, a todos nos enseñan igual, para todos realizan lo mismo, las evaluaciones siempre son las mismas...*

Esta homogenización conlleva a soslayar las características heterogéneas de los educandos y a asumir la diversidad como un eufemismo o una disertación de moda que se mantiene en el plano discursivo; por tal razón, es pertinente que la escuela favorezca el reconocimiento de la diversidad de los sujetos:

Estimulando el respeto a las diferencias y valorando la importancia de la diversidad como condición de convivencia y progreso. Para concretar estas metas, es necesario que la escuela reúna ciertas condiciones: flexibilidad, permeabilidad, creatividad y una cultura de

colaboración instituyente y promotora de cambios sustentados en valores de solidaridad y justicia. (Vogliotti, 2007, p. 90).

Lograr cambios que contribuyan a la valoración de la diversidad como característica natural de los seres humanos, implica comprender que todos los educandos son distintos, que tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y que por lo tanto, no todos responden de la misma manera al aprendizaje de los contenidos; por ello es imperiosa la necesidad de los docentes por generar prácticas escolares innovadoras que potencien las capacidades de los y las estudiantes y fortalezcan las dificultades que se les puedan presentar.

Además, también es necesario que en los escenarios escolares se asuma la diversidad como la oportunidad que tienen los educandos para relacionarse con los otros y aprender en medio de las diferencias, pues de aquella manera, según López (2003, p. 3), los educandos “comprenden que todas y todos sus compañeros pueden aprender y que unos aprenden de una manera y otros de otra, pero todos ayudándose”, con el objetivo de convertir el aula en una comunidad de aprendizaje. En este sentido, los alumnos consideran que las prácticas educativas deberían ser coherentes con las particularidades que los configuran:

C9: *Sí, a todos nos tratan por igual, porque por ejemplo a Juliana, que ella es desplazada y no se alimenta bien y a veces no entiende bien las cosas, ningún profesor tiene en cuenta eso, sino que ella tiene que aprender lo mismo que los demás y si no entiende, pues de malas.*

Según los estudiantes, los profesores no tienen en cuenta muchas de las diferencias que a ellos los caracterizan; muchos alumnos manifestaron que no están de acuerdo con la forma en la cual los evalúan, puesto que a todos les preguntan lo mismo y de igual forma, sin comprender que hay situaciones o aprendizajes que se facilitan más para unos que para otros:

C3: *No, no todos somos iguales, pero a todos nos explican de la misma manera y así mismo nos evalúan. Los profes no comprenden que por ejemplo, a uno a veces se le dificulta escribir, pero hablar es más fácil o al*

revés, a veces expone bien pero la escritura se complica, deberían mirar que es lo que más sabe uno...no sé....

Evaluaciones que homogenizan, orientaciones pensadas en alumnos iguales, clases mecánicas y magistrales, son algunas de las prácticas que describieron los alumnos y que representan a los docentes como dueños del conocimiento que no humanizan sus actividades pedagógicas, sino que se inquietan porque los alumnos aprendan los contenidos correspondientes. Desde esta perspectiva, según Santos (2005), la escuela tiene un carácter homogenizante, un currículum igual para todos los y las estudiantes, “espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tengan los mismos conocimientos y que practiquen la misma forma de pensar” (p. 211).

En este sentido los estudiantes señalan que a algunos profesores “*como que se les va la mano y tratan mal a los estudiantes porque no responden lo que ellos quieren, no se portan como ellos esperan. (C2)*”. Aquellas situaciones posicionan a los docentes como personas que no se preocupan por los verdaderos intereses de los educandos y que siempre enseñan con la misma metodología, silenciando las voces de los alumnos, pues según ellos casi nunca pueden manifestar sus opiniones o ideas respecto a las clases:

C10: *La idea es que se entienda que todos los estudiantes somos distintos, pero que a pesar de eso todos podemos participar en las clases, sin que nadie critique o sin ningún profesor que reproche, sino que comprenda que todos pensamos y actuamos distinto.*

C9: *Lo mismo que me pusieron a mí en séptimo se lo están poniendo a él, es como si los profesores cada año enseñaran lo mismo sin pensar en que los alumnos ya no son los mismos.*

Los estudiantes sienten que las clases mecánicas son frecuentes y que los métodos de enseñanza se mantienen de generación en generación; también señalaron que los

alumnos que no aprenden con facilidad no sienten apoyo por parte de los docentes, lo cual afecta la comprensión de varios temas, sobre todo en áreas del conocimiento que para ellos exigen mayores capacidades:

***C7:** A todos nos enseñan por igual, porque por ejemplo, en el área de matemáticas hay compañeros que no entienden y la profesora les explica de la misma forma, entonces los que si entienden le explican a los otros y a mí me parece que no debería ser así, porque a los que no entienden se les debería de explicar de otra manera.*

Los alumnos reiteran la necesidad de que sus diferencias sean reconocidas y valoradas por los docentes, que comprendan que ellos son heterogéneos y que por aquella razón no aprenden del mismo modo ni pueden ser educados de la misma forma; ante ello, López, (2003), señala:

El reconocimiento de la diversidad del alumnado supone por un lado, respeto y tolerancia activa, es decir un esfuerzo y un interés por comprender al otro como es y, por otro, la ruptura con el deseo permanente en nuestras aulas de clasificación y sometimiento de las personas a una norma preestablecida. Esta es la primera clave que ha de realizar la escuela pública contra la homogeneidad en sus aulas y, por consiguiente, requiere una ruptura contra el orden que supone la homogeneidad y, a la vez, se ha de subrayar el reconocimiento a la cualidad más natural del ser humano: la diferencia.(p. 9).

Es entonces fundamental dinamizar las clases, escuchar la polifonía de voces de los estudiantes y comprender sus realidades cotidianas para transformar las prácticas tediosas por sesiones significativas, mediadas por relaciones dialógicas en las cuales los educandos se puedan expresar libremente.

6.3 La cultura incluyente: una relación entre el ser y el deber ser

La cultura de la inclusión es la posibilidad que tienen las instituciones educativas para permitir a los estudiantes configurarse como sujetos justos y democráticos que pueden emanciparse en escenarios escolares que les ofrecen la oportunidad de construir conocimiento y relacionarse con los otros en medio de las diferencias.

De ahí que el aula, como espacio cultural y público donde los niños y las niñas y el profesorado se entrelazan en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, se convierte en una comunidad de aprendizaje. Y eso sólo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo) personales, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa y solidaria y estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos (buscando el entendimiento). Es decir, si el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje compartido (praxis) donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). (López, 2003, p. 13).

Desde esta perspectiva, al entrevistar algunos docentes, padres de familia y estudiantes de la Institución Educativa San Antonio de Padua, se identificó que muchos de ellos asumen la cultura incluyente como la opción que tienen las personas de participar en las actividades escolares (izadas de bandera, celebraciones especiales, asambleas de estudiantes etc.); tal como lo manifestó una de las madres de familia:

***RP³1:** Cuando participábamos en el día de la familia. Me gustaba mucho porque se hacían muchas actividades, a uno le gusta venir a mirar y a participar y a ver. Uno saca el tiempito para venir a estar un rato feliz. Se reúnen los padres de familia, los profesores y los alumnos.*

Los docentes también señalaron que a los estudiantes y padres de familia siempre se les ofrecen oportunidades para participar en todas las actividades que el colegio desarrolla y en la toma de decisiones desde todos los entes educativos, sobre todo, desde el consejo directivo:

***D2:** Sí se dan oportunidades porque inclusive yo hago parte del consejo directivo, yo soy la representante de los profesores del bachillerato, entonces sí hay oportunidades y se nos permite participar en lo que nosotros nos sintamos mejor o que podamos hacer parte de estos grupos.*

Lograr una cultura incluyente, trasciende del hecho de participar en actividades institucionales, puesto que implica asumir el término "cultura" asociado a "a la

³ La letra RP corresponde al representante de familias con el número correspondiente al orden en el que respondió la entrevista.

diversidad de: los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros, (...), de las interacciones entre los múltiples registros de la misma cultura y entre diferentes culturas. (Devalle y Vega, 2006, p. 14). Por lo tanto, generar una cultura incluyente exige reconocer la diversidad de los sujetos y considerarla como un valor agregado.

En este sentido, los docentes mencionaron que en el plantel educativo se reconocen las cualidades de los alumnos y que con frecuencia se exaltan sus méritos (académicos, deportivos, sociales, entre otros), pero que es necesario que dichos reconocimientos se extiendan para todos los miembros de la institución educativa:

***D3:** A los alumnos se les hace reconocimiento cuando hay izadas de bandera o cuando sobresalen en el caso deportivo, como la niña que ganó en Perú, se le hizo un reconocimiento en bicigrós; pero en cuanto a lo administrativo y personal de servicios no se ve, pero sí debería hacerse en todos los establecimientos.*

No obstante, aquellos reconocimientos sólo se otorgan a los estudiantes que demuestran cualidades en un campo específico, pero quienes no lo hacen no son merecedores de ningún tipo de homenaje, lo cual los hace sentir excluidos y como si no merecieran ser exaltados por otro tipo de logro o cualidad.

En la misma dirección, para los padres de familia y algunos profesores, las prácticas incluyentes están asociadas a factores relacionados con la participación. Para los representantes de familia es importante que sus hijos no sean discriminados en la institución educativa sino, que por el contrario, ellos esperan que se les admita y se les vincule en todas las actividades que se desarrollen. Por ejemplo una de las madres de familia indicó:

***RP2:** Es importante concientizar, incluso desde los niños de primaria, irles creando conciencia de que las personas no se discriminan por su*

color, por su religión, sexo, de esa forma el reconocimiento evita la discriminación.

En los grupos focales, las entrevistas y demás encuentros realizados, los docentes, profesores y estudiantes, dieron a conocer sus posturas e ideas respecto a la cultura incluyente, evidenciando diferencias entre los argumentos planteados respecto al tema y lo que sucede en la realidad, permitiendo concluir que existe una concepción sobre cultura incluyente basada en el ser, y otra sustentada en el deber ser. Al respecto, es necesario propiciar una educación incluyente que:

No puede ser asumida como un cambio en la educación especial o una continuación de la integración, sino como un cambio social y por ende una transformación del sistema educativo. El cual debe ser capaz de festejar la diversidad, de forma que cada estudiante pueda ser respetado y asumido, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. (Aguilar, 2004, p. 16).

En esta dirección, los participantes expresaban dos planteamientos: unos vinculados a lo que consideran que es una cultura incluyente; y otros, asociados a lo que ellos creen que debería ser dicha cultura; entonces para ellos la cultura incluyente está relacionada por ejemplo, con el hecho de participar en las actividades institucionales o académicas, sobre lo cual afirman que:

C3: *Por lo general, en las actividades participan los más grandes y estos a su vez quieren imponer sus opiniones, es como las divisiones que existen entre los profesores, cómo le dijera; hay estudiantes que tiene buenas ideas pero no las tiene en cuenta porque son muy humildes, porque es de la vereda, porque no es el mejor estudiante y así pasa con los profesores porque hay bandos entre ellos y depende el bando es importante y sino pues no; es más, hasta en los salones se habla de ellos.*

La cultura incluyente se ve sesgada por la segregación, la falta de reconocimiento por la diversidad de ideas, pensamientos, opiniones; se asume la inclusión como la posibilidad que tienen todos de participar, pero a la vez, se vivencian actitudes de discriminación en ciertas actividades o por algunos estudiantes quienes son rechazados por diferentes circunstancias. En este sentido, es necesario comprender que:

La sociedad debe ir más allá de la mera “celebración de diversidad”, enseñando a los alumnos a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad. La enseñanza debe adoptar una postura antirracista y antisexistas con el fin de superar los mensajes predominantes que los niños reciben por todas partes. En las aulas inclusivas puede comenzar la enseñanza conducente a que los niños tengan conciencia de las diferencias, apoyen a los otros y se muestren activos para cambiar las estructuras opresoras de distintos grupos. En una clase que se ocupen abierta y directamente de los intereses, necesidades y posibilidades de todos sus miembros, los alumnos pueden experimentar mejor unas estructuras democráticas que capaciten y apoyen a todos. (Stainback y Stainback, 2007, p. 39)

Posicionar a los estudiantes como sujetos que valoran la diversidad, implica aproximarse al contexto que los configura, conocer su cultura, sus prácticas cotidianas, puesto que “la relación escuela-alumno no puede aislarse de las interacciones que el niño mantiene con su entorno social y familiar, y que han contribuido a construir su manera de enfrentarse a las situaciones educativas en la escuela”. (Devalle y Vega, 2006, p. 27). Por esta razón, la cultura incluyente favorece la formación de los educandos al garantizarles que sus derechos sean valorados y evitarles ser segregados.

No obstante, en la IE San Antonio de Padua, el discurso respecto a la cultura incluyente se detiene en el ser, en el discurso que la define como una posibilidad de participación sin rechazo alguno; pero en la realidad, las situaciones son distintas y muchos alumnos reiteran que se sienten excluidos por factores como:

C9: *Nos reunimos entre compañeros y a mí me dejan por fuera en las horas de educación física porque dicen que yo no soy bueno para el fútbol y que si hago parte del equipo de ellos van a perder.*

C8: *Ahora que recuerdo en la anterior vez dijeron que hacer un baile y yo quería pero dijeron que más mujeres porque ellas si sabían bailar y se mueven y que en cambio los hombre no y muchos hombres quisieron pero no los dejaron.*

Se menciona una serie de situaciones de rechazo; los estudiantes señalan que con frecuencia se discrimina por ejemplo a quienes que no rinden académicamente, que no cuentan con muchos recursos económicos, o que tienen otra orientación sexual, puesto

que los compañeros homosexuales son objeto de burlas y agravios por parte de los otros:

C3: *Entre compañeros a veces se molestan y se dicen cosas cuando son homosexuales pues no los aceptan y no los respetan porque les dicen “maricas”, “enfermos”.*

Se presentan entonces situaciones de segregación, las cuales exigen mejorar las relaciones entre todos los miembros de las comunidades educativas con el fin de evitar situaciones de rechazo que afecten la autoestima de los educandos o se vulneren sus derechos; por lo tanto, es importante comprender que:

Si se modifica la relación entre pares y con los docentes en función del modelo de la educación intercultural, si se dejan a un lado las expectativas negativas y los prejuicios mutuos, es muy probable que desaparezca gran parte de los factores del fracaso escolar. El mejor medio para evitar el etiquetamiento y la estigmatización de los individuos de culturas diferentes es la consideración de una pedagogía que no sólo tome en cuenta estas diferencias, sino que también preste atención a los otros registros de diversidad de la personalidad de todos los alumnos. (Devalle y Vega, 2006, p.16)

Desde esta mirada, también es necesario analizar la cultura incluyente desde la perspectiva de los docentes, quienes la relacionaron con el hecho de permitir que todos los estudiantes accedan a la institución; por tal motivo, muchos profesores afirmaron que el colegio admite a todos los estudiantes, así estén en situación de discapacidad; no obstante, dicho acceso no garantiza que aquellos estudiantes admitidos tengan la posibilidad de participar de todas las actividades escolares, como lo refiere la siguiente narración:

D4: *En primer grado teníamos una niña que usaba silla de ruedas, hay otra que casi no ve bien y los papas nos cuentan que en otros colegios no las reciben; aquí si las recibimos. Pero vi que la niña que estaba en silla de ruedas casi no hablaba y estaba ubicada en la parte de atrás del salón y como la profesora tenía demasiados estudiantes casi no le podía prestar atención a la niña y por eso la niña solo se la pasaba coloreando y de manera aislada.*

Desde este panorama, la cultura incluyente es restringida al hecho de permitir el ingreso a la institución de niños con discapacidad; pero en muchas ocasiones, en el aula escolar no se posibilitan estrategias que fortalezcan el aprendizaje de estos estudiantes y la relación que mantienen con los otros. Los docentes justifican aquellas acciones afirmando que tienen muchos alumnos en el aula, y que ello les impide atender las particularidades de cada uno:

D1: A mí como profesora me gustaría ofrecerle mucha atención a los niños que llegan con alguna enfermedad o con alguna discapacidad, pero la verdad es que a uno se le dificulta mucho, porque imagínese usted, yo por ejemplo, en siete tres debo atender a 39 estudiantes y ahí hay varios niños con dificultades de aprendizaje pero a uno le queda muy complicado atenderlos a ellos, porque descuida al resto y se le arma un problema.

De tal modo que la cultura incluyente en I.E. San Antonio de Padua, está posicionada entre el ser y el deber ser, vinculándose en mayor medida con un plano teórico que la aleja de lo que realmente sucede en la institución.

En síntesis, abordar la cultura de la inclusión, desde la perspectiva de algunos miembros (docentes, estudiantes y padres de familia) de la IE San Antonio de Padua, permitió develar, a través de las técnicas de recolección de información empleadas, algunas prácticas que se desarrollan en la institución relacionadas con la cultura incluyente.

En primera instancia, los y las estudiantes relacionaron las prácticas pedagógicas con el cumplimiento de contenidos, la repetición mecánica de datos, las clases monótonas y la obediencia a las órdenes de los docentes; razones por las cuales los alumnos sienten que se distancian de los profesores, puesto ellos limitan las relaciones a la transmisión de saberes sin propiciar espacios dialógicos, incluyentes y democráticos.

Según los alumnos, aquellas prácticas enfocadas en la posición del docente como dueño del saber, limitan los espacios de familiaridad, que consideran vitales para

conseguir que las sesiones de clase sean dinámicas y basadas en el contexto y las necesidades de cada uno de ellos. Los estudiantes reiteraron que el afecto debe ser la base de las relaciones que mantienen con sus profesores, puesto que se sienten frustrados cuando notan que sus realidades cotidianas no son del interés del docente.

Además, los alumnos creen que si los profesores tejen relaciones afectuosas con ellos, se viabilizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se posibilita el trabajo en equipo, la democracia, las actividades dinámicas y se reconoce y valora que cada uno es distinto y que por ello aprende de diferentes maneras y merece ser incluido en todos los procesos que se desarrollen en los escenarios educativos.

En este sentido, los estudiantes sugieren que las clases se conviertan en oportunidades de encuentros con los otros, para que nadie se sienta segregado, ya que muchos de ellos manifestaron que en algunas ocasiones son rechazados porque no rinden académicamente o porque no evidencian las mismas capacidades o habilidades que los demás. Ante ello los educandos sustentan que la cultura incluyente se da solo de cierto modo (participando en actividades institucionales, por ejemplo), pero que en otras ocasiones (como sucede a diario en las clases), no tienen la oportunidad de incluirse.

Desde esta dinámica, las prácticas escolares desarrolladas en la IE San Antonio de Padua, se alejan de una cultura incluyente, ya que según los miembros partícipes de este estudio, muchos docentes impiden la inclusión de los educandos en los procesos académicos, ya que los relegan a la tarea de escuchar órdenes y cumplir con contenidos establecidos.

7. Conclusiones y recomendaciones

Si se tiene como objetivo propiciar prácticas inclusivas en los escenarios escolares, es pertinente escuchar las voces y analizar las acciones de todos los miembros de las comunidades educativas con el fin de visibilizar las posturas asumidas respecto a determinados fenómenos, en este caso la cultura de la inclusión.

En este sentido, este estudio precisó la importancia de reflexionar respecto a la inclusión y afrontar el desafío que exige enfrentarla de manera favorable para conseguir escenarios escolares que ofrezcan la oportunidad a los estudiantes de participar y formarse como seres autónomos capaces de relacionarse con los otros desde la diversidad que los caracteriza.

Asignar importancia a la inclusión desde el ámbito educativo permitió sintetizar que muchas veces la escuela considera que establecer una cultura incluyente equivale a permitir que los estudiantes participen de las actividades institucionales (izadas de bandera, fiestas escolares), pero no trascienden a abordar la cultura de la inclusión como el hecho de encontrarse con el otro, reconocer que es diferente y comprender que los sujetos son diversos y que por ello, responden de múltiples formas a diferentes situaciones.

Este estudio precisa que es necesario formar estudiantes no solos desde el aspecto académico, sino desde una configuración holística y axiológica que los haga más humanos y les posibilite abordar la diversidad como cualidad que ha de ser valorada para generar espacios inclusivos en donde ningún sujeto sea segregado.

Lograr aquellos espacios de inclusión implica reconocer la heterogeneidad del estudiantado y por lo tanto, alejarse de prácticas tradicionales que impidan la democracia escolar; por tal razón, es fundamental la participación de los educandos, docentes y padres de familia en los procesos de inclusión educativa. De igual modo, es oportuno que los docentes eviten las barreras de aprendizaje para viabilizar la construcción de conocimiento de los educandos y lograr que sean protagonistas de sus procesos de enseñanza- aprendizaje.

Si los docentes posibilitan la participación de los educandos en todas las actividades escolares desarrolladas, dan cabida a currículos flexibles y a horizontes institucionales encaminados a formar sujetos críticos y reflexivos que establecen relaciones dialógicas con los profesores y a partir de ellas, tejen vínculos garantes de democracia, autonomía y justicia escolar.

Por tal razón, en este estudio se precisó que para los educandos es sustancial mantener buenas relaciones con los docentes, mediadas en el afecto que les permita dialogar, compartir saberes, resolver inquietudes y generar un ambiente en el cual las voces de cada uno de ellos sean escuchadas y valoradas con el fin de participar de la construcción de conocimientos de manera significativa.

De igual manera, para los padres de familia y algunos profesores, las prácticas incluyentes requieren que los educandos no sean segregados en la institución educativa, sino que se vinculen a todas las actividades escolares, tales como las prácticas pedagógicas, para que pierdan su carácter mecánico y magistral y se conviertan en la oportunidad para expresar ideas y sentimientos y formarse desde una dimensión ética, política y humana.

Finalmente, se recomienda que otros estudios que tengan por objetivo indagar sobre la cultura incluyente en el ámbito escolar, aborden las posiciones que tienen otros miembros de las instituciones escolares respecto al tema, por ejemplo, los directivos, ya que la intervención de ellos es importante para direccionar desde el Proyecto Educativo Institucional, una serie de orientaciones y estrategias que garanticen una cultura incluyente que impida que los derechos humanos sean vulnerados.

8. Referencias

- Aguilar Montoya, Gilda (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. En: www.inclusioneducaiva.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc. (Recuperado el 17 de septiembre de 2016).
- Alzate Gómez, Beatriz, Jiménez Guzmán, Claudia Patricia, Gómez Suaza, Lina Constanza, Velazco Toro, Lilia Carmenza, Buitrago Marín, Luz Marina y Loaiza Rendón, Carlos Andrés. (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).
- Arnaiz Sánchez, Pilar, Haro. (1995). Sobre la atención a la diversidad. En: http://www.jmunozy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/conocer_mas/diversidad-murcia/UNIDAD1.pdf. (Recuperado septiembre 19 de 2016)
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2005). *Currículo y Atención a la Diversidad*. En: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>. (Recuperado en 12 de junio de 2015).
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2011). *Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar*. En: www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/ (Recuperado en 12 de agosto de 2015).
- 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).
- Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana. (2006). Una escuela EN y PARA la diversidad. El entramado de la diversidad. Editorial Aique.
- Echeita Sarrionandía, Miguel y Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Publicaciones del INICO. En:http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf. (Recuperado el 11 de julio de 2015).
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. En: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5GIMENO-SACRISTAN-Cap-3-Jose-PEREZ-GOMEZ-Angel-.pdf>. (Recuperado el 12 mayo del 2015).
- Gómez, Inmaculada. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. En: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/108/38>. (Recuperado el 22 de mayo de 2016).
- Guber, Rosana. (2001) *La etnografía Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Guerrero y Rivera (2014), *Prácticas docentes universitarias desde la diversidad y la inclusión*. En: <file:///C:/Users/Juancho/Downloads/400-2115-1-PB.pdf>. (Recuperado el 26 de mayo de 2016).
- Guerrero Narváez, Ruth Lorena, Rivera Vallejo, Julio Fernando. (2013). Tesis de grado. *Prácticas docentes universitarias. Una lectura desde la diversidad y la inclusión. Puntos de acuerdo y divergencias*. Universidad de Manizales. En:

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/648?show=full>
(Recuperado el 15 de julio de 2015).

Gutiérrez, Martha Cecilia & Buitrago Orfa (2009). La formación docente en las prácticas educativas. “Una propuesta basada en la investigación”. Universidad Tecnológica de Pereira.

Índice de inclusión. Ministerio de Educación Nacional [MEN].(2009). En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf. (Recuperado el 20 de mayo de 2016).

Kaluf, Cecilia. (2005). Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Santiago de Chile: Oficina regional de educación de la UNESCO para América latina y el Caribe.

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).

López Melero, Miguel. (2003) Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano. En: <https://jportugal.wikispaces.com/file/view/diversidad+y+desarrollo+Miguel+Lopez+Melero.pdf> (Recuperado el septiembre 17 de 2016).

López Melero, Miguel. (2005). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. En: rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7765/33194385.pdf?...1 (Recuperado el 29 de agosto de 2015)

López Melero, Miguel. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. En: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11074/1/CC-63%20art%204.pdf>. (Recuperado el 12 de julio de 2015).

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

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

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1618 de 2013. En: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>. (Recuperado el 28 de mayo de 2016)

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 de 2009. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf. (Recuperado el 28 de mayo de 2016)

Ramírez Aristizabal, Beatriz, Sanín de Ochoa, Juliana, Orozco Quintero, Gloria Inés, Ospina Arias, Juan Carlos y Ramos Ruiz, Martha (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).

Rosano, (2008). *Educación especial para la vida. La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. En <https://eneesdianadiaz.files.wordpress.com/.../la-cultura-de-la-diversidad-y-la-educacion>. (Recuperado 28 de mayo de 2016)

Romero Morales, Luz Marina, Agudelo López, Alexandra. (2011). *De la exclusión a la inclusión, una mirada desde la perspectiva de derechos*. En: de

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1794>. (Recuperado el 23 de mayo de 2015).

Santos Guerra, Miguel Ángel - () "El dromedario no es camello defectuoso" Atención a la diversidad en las organizaciones educativas. En: <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-EIDromedarioNoEsCamelloDefectuoso-2010187.pdf>. (Recuperado el 17 de septiembre de 2016).

Stainback, Susan y Stainback, William. (2007). *Aulas inclusivas Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Editorial Narcea.

Skliar, Carlos. (2008). Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de

Docentes. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000780.pdf>.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). Métodos cuantitativos aplicados 2. La entrevista en profundidad. En: <http://litteranova.com/online/wp-content/uploads/2016/03/La-entrevista-a-profundidad>. (Recuperado el 20 de septiembre de 2016)

Torres, Jurjo. (2000) La cultura escolar y la lucha por el reconocimiento y la redistribución. En: http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/jurjo.PDF. (Recuperado el 20 de septiembre de 2016)

UNESCO (2007) organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf. (Recuperado 12 de junio de 2015).

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-content/uploads/2014/07/2012_Villegas_Actitud-del-docente-de-primaria-respecto-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-tres-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf (Recuperado en julio 14 de 2015).

Vogliotti, Ana. (2007). *La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural*. En: <http://www.redalyc.org/html/1531/153112899008/>. (Recuperado el 19 de septiembre de 2016).