

**FRONTERAS IDEOGRÁFICAS, DEMOGRÁFICAS, CARTOGRÁFICAS Y  
BIOGRÁFICAS QUE, DESDE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS, DELIMITAN LA  
GESTIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA-DIVERSA EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ANDINO DE SAN LORENZO, DEL MUNICIPIO DE BOLÍVAR  
(CAUCA).**

**FRANCINY GUILLERMO LÓPEZ SILVA**

**MIGUEL ÁNGEL MUÑOZ CERÓN**

**SILVIO TULIO RIVERA JOAQUÍ**

**Trabajo de grado presentado al Instituto Pedagógico  
de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
de la Universidad de Manizales para obtención del  
Título de  
Magister en:  
Educación desde la Diversidad**

**Co-investigadora docente**

**GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ  
Doctora en Política Educativa ante el relevo milenar.**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS INSTITUTO PEDAGÓGICO  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
POPAYÁN, 2015**

**FRONTERAS IDEOGRÁFICAS, DEMOGRÁFICAS, CARTOGRÁFICAS Y  
BIOGRÁFICAS QUE, DESDE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS, DELIMITAN LA  
GESTIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA-DIVERSA EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ANDINO DE SAN LORENZO, DEL MUNICIPIO DE BOLÍVAR  
(CAUCA).**

**FRANCINY GUILLERMO LÓPEZ SILVA**

**MIGUEL ÁNGEL MUÑOZ CERÓN**

**SILVIO TULLIO RIVERA JOAQUÍ**

**Trabajo de grado presentado al Instituto Pedagógico  
de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
de la Universidad de Manizales para obtención del  
Título de  
Magister en:  
Educación desde la Diversidad**

**Co-investigadora docente**

**GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ  
Doctora en Política Educativa ante el relevo milenar.  
Trabajo de grado para obtener el título de Magister en:  
Educación desde la Diversidad**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS INSTITUTO PEDAGÓGICO  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
POPAYÁN, 2015**

Figura 1. Fronteras de una escuela inclusiva diversa

Los caminos recorridos y por recorrer propios del regreso a casa.

Fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas y prácticas formativas que delimitan la perspectiva de educación inclusiva en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo Cauca.

Inclusivo no es exclusivo y exclusivo no es excluyente.

Educación para responder a la diversidad.

Escuela del ser, saber y hacer.

El mundo no es. El mundo está siendo (Freire, 1999).

Cuando pienso que voy a enseñar, debo pensar que voy aprender.



Fuente: elaboración propia

## **AGRADECIMIENTOS**

Los frutos y las recompensas se logran con sacrificio y esfuerzo. Por eso, como hijos del pueblo que nos vio nacer, le damos gracias a San Lorenzo.

El regreso a casa es testigo de nuestra labor y gracias a los actores del proceso educativo fue posible llevar a cabo esta investigación.

A Dios nuestro padre nuestras gracias damos y sus bendiciones pedimos, para que siga fortaleciendo la sabiduría de nuestros asesores y sigan orientando nuestros caminos.

Al cuerpo docente universitario de la UNIMANIZALES, mil gracias por traer esta hermosa carrera que nos hace reflexionar, desde el amanecer hasta nuestro atardecer.

A nuestros familiares, por el apoyo moral e incondicional, Dios les bendiga, hoy, mañana y siempre, por hacer que nuestros sueños trasciendan más allá de la realidad.

A nuestros compañeros, amigos y colegas por compartir con nosotros sus saber y así poder comprender la diversidad que es nuestra razón de ser.

Al ser humano inacabado, a cada actor, a la vida y a Dios por darnos la oportunidad de encontrar, en medio de la diversidad, respuestas a preguntas que contribuirán al crecimiento personal y desarrollo de la humanidad.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>PRESENTACION</b>	<b>6</b>
1.1 Problematización	8
1.2. Justificación	11
1.3. Antecedentes	13
<b>OBJETIVOS</b>	<b>16</b>
2.1 Objetivo General	16
2.2 Objetivos Específicos	16
<b>3. MARCO DE REFERENCIA</b>	<b>17</b>
3.1 Referente Contextual	18
3.2. Referente Teórico	22
3.2.1. Capítulo 1: Fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que configuran las prácticas formativas de la comunidad educativa lorenzana	22
3.2.2. Capítulo 2 fronteras de la escuela y prácticas formativas en la perspectiva de los miembros de la comunidad educativa Andino de San Lorenzo configurando el diario vivir de dicha comunidad. ....	37
3.2.3 Capítulo 3. Fronteras que delimitan la educación inclusiva y una gestión escolar en la Institución educativa Andino de San Lorenzo, configuran el análisis de La escuela Inclusiva.....	45
3.2.4. Capítulo 4 La gestión escolar: una alternativa de participación colectiva en la construcción de la educación inclusiva diversa que comienza desde la familia. ....	47
3.3 Criterio Investigativo	63
<b>4 METODOLOGÍA</b>	<b>64</b>
4.1 Técnicas para la generación de la información	67
<b>5. DISCUSIÓN DE HALLAZGOS</b>	<b>70</b>
5.1. Fronteras de la escuela y prácticas formativas	70
5.2. Fronteras ideográficas, cartográficas, biográficas y demográficas desde una perspectiva de diversidad.	70
5.3 Fronteras ideográficas, cartográficas, biográficas y demográficas desde una perspectiva de las prácticas formativas descontextualizadas.	84
5.4 Fronteras que delimitan la educación inclusiva y una gestión escolar en la Institución Educativa Andino San Lorenzo.	100
<b>6. CIERRES Y APERTURAS</b>	<b>110</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>118</b>
<b>TABLA DE ILUSTRACIONES</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>127</b>

## PRESENTACION

El foco central de esta investigación lo constituye la comprensión de las fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que, desde las prácticas formativas, delimitan la perspectiva de educación inclusiva en, para y desde la diversidad en la escuela lorenzana, cuyo objeto es ser construida desde el ser, el saber y el hacer con la participación de todos los actores del proceso educativo en su contexto específico, haciendo posible develar e interpretar características, condiciones, posibilidades y alcances de las fronteras mencionadas.

Tal comprensión de las fronteras y de las prácticas formativas asociadas con una escuela inclusiva, facilita la emergencia y visibilización tanto de lo que es evidente para los actores como de aquello que ellos mismos invisibilizan en relación con los paradigmas que orientan sus prácticas como naturalización de esquemas y posturas, en ocasiones distantes de las declaraciones formales y no pocas vacías del PEI (Proyecto Educativo Institucional)

En algunas escuelas y colegios del municipio de Bolívar (Cauca), los PEI son el resultado de trabajos encargados a expertos en educación, no necesariamente conocedores de los contextos. Esto, en últimas, deviene en una frontera ideográfica de los docentes. Dicha frontera pareciera estar centrada en el agenciamiento de conocimientos académicos y esfuerzos orientados a formar para el trabajo, mejorar los puntajes en los resultados de pruebas censales tipo Saber y Saber 11 y relegar a un segundo plano la formación en y para la vida, desde el contexto y con los demás actores que forman parte del proceso. En consecuencia, esta investigación que se orienta a la comprensión de lo anteriormente mencionado, abre caminos para hacer de la educación inclusiva-diversa una experiencia colectiva, así como un conjunto de políticas, planes, programas y declaraciones generales sobre la escuela.

Por lo tanto, el texto presenta de manera organizada la problematización y pregunta de indagación, el valor social y académico del proyecto (justificación, antecedentes, objetivos, referente teórico), la ruta metodológica y los cierres a aperturas derivadas de su desarrollo. De tal modo, tendrá una visión detallada y de conjunto de los elementos conceptuales y metodológicos de partida y de llegada para la comprensión de las fronteras enunciadas.

**El capítulo 1** Fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que configuran las prácticas formativas de la comunidad educativa lorenzana. Se hace visible en el regreso a casa y el acompañamiento de los actores del proceso educativo con su participación activa para llevar a cabo este proyecto investigativo para construir el Nosotros con Ellos, al identificar las fronteras de la escuela.

**En el capítulo 2** Fronteras de la escuela y prácticas formativas en la perspectiva de los miembros de la comunidad educativa Andino de San Lorenzo, configurando el diario vivir de dicha comunidad.

**El capítulo 3** Fronteras que delimitan la educación inclusiva y una gestión escolar en la Institución educativa Andino de San Lorenzo, configuran el análisis de la escuela inclusiva. Es la apertura hacia la comprensión de las fronteras de la escuela, del concepto de escuela y su tránsito por diferentes escenarios y acontecimientos históricos donde Lo inclusivo no es exclusivo y exclusivo no es sinónimo de excluyente. Anhelos de la escuela inclusiva en clave de diversidad.

**El capítulo 4.** La gestión escolar, una alternativa de participación colectiva en la construcción de la educación inclusiva diversa que comienza desde la familia. Se centra en la comprensión de la gestión escolar, siendo ésta una alternativa de participación colectiva en la construcción de la educación inclusiva diversa que comienza desde la familia y se proyecta hacia la sociedad, para articular el saber escolar y el saber extraescolar al que alude Mockus y otros (1995).

## 1.1 Problematicación

La gestión escolar data de la década del setenta en Estados Unidos y Reino Unido y de la década del ochenta en América Latina. Es una disciplina en proceso de construcción que establece una relación entre la teoría, la práctica y la política, para comprender la escuela como organización. Por ello, la gestión escolar desempeña un papel fundamental en las instituciones educativas del país, cada vez más monitoreadas y controladas por políticas, planes y proyectos que orientan la cotidianidad de la escuela. Uno de ellos es el movimiento de la denominada educación inclusiva en clave de diversidad.

Sin embargo, una mirada a la gestión escolar de la Institución Educativa Andino de San Lorenzo (Cauca), evidencia cierto desinterés de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes en cuanto a revisar las oportunidades y condiciones favorables para experimentar una educación inclusiva, en, para y desde la diversidad liderada por la Institución.

En tal sentido, resulta claro decir que las prácticas formativas de los docentes limitan la educación inclusiva, en, para y desde la diversidad porque se fundamentan en “dar de todo a todos”, de manera que la condición diversa de los estudiantes es desconocida. Los padres de familia tampoco cuestionan las prácticas que homogenizan a sus hijos y los directivos fijan su atención en los resultados de pruebas estandarizadas en Matemáticas, Lenguaje y competencias ciudadanas. La comunidad general no parece esperar ni demandar de la escuela una educación más allá de la alfabetización para que sus hijos “ganen el año”. A esto se suma la escasez de recursos y apoyos necesarios para la inclusión de personas en situación de discapacidad. A pesar de que en el ámbito nacional las políticas educativas contemplan la inclusión de esta población en cumplimiento del Artículo 13 de la Constitución Nacional —el cual indica que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley y que tendrán los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ningún tipo de discriminación—, muchos niños en Colombia y en la comunidad lorenzana aún no son sujetos políticos que ejerzan este principio.



En esta comunidad, la puesta en marcha de las normatividades de inclusión y la experiencia de educación inclusiva es incipiente, tanto por el esfuerzo homogeneizador de la enseñanza como por la indiferencia frente a los procesos educativos. Niños en situación de discapacidad que, aunque pertenecen a la comunidad, están fuera de la escuela y la deserción de otros, asociada con factores como ingresos económicos, desigualdad en las oportunidades de acceso, permanencia en la educación y atención pertinente a la diversidad son algunos de los asuntos tratados con apatía.

Devalle de Rendo y Vega (2006) expresan que los seres humanos son distintos unos de otros y nuestras diferencias se manifiestan en las diversas formas de sentir e interpretar la realidad. Cada uno construye su propio mundo dentro del marco histórico, social y cultural en el que existe. Según estas autoras, el rechazo de lo diferente viene de la mano con el desconocimiento y la falta de información de los sujetos involucrados en situaciones específicas. En el caso de la comunidad lorenzana, un elemento ligado a la situación descrita es la formación precaria de los docentes para plantearse y ofrecer una educación inclusiva desde las condiciones y habilidades propias, de manera que sus concepciones y experiencias sobre lo diverso sean dinamizadas y confrontadas en la experiencia educativa.

Las diferencias en los modos de sentir e interpretar el mundo posibilitan la definición de fronteras reales e imaginarias en los estilos de transitar territorios geográficos y simbólicos. A partir de ellas, se configuran aperturas y barreras para vivir experiencias de inclusión, mucho más en el ámbito escolar, donde confluyen demandas y condicionamientos que pueden reforzar las fronteras como barreras y no como delimitaciones, sin que este hecho obedezca a una decisión asumida por los actores.

Por lo tanto, trabajar en la autocomprensión de la comunidad educativa (padres, docentes, estudiantes, directivos y miembros de otros sectores de la comunidad) permitirá descifrar, desde los propios agentes, la configuración de

fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que delimitan (posibilitan o limitan) la experiencia de educación inclusiva en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo e identificar oportunidades, alternativas de trabajo cooperado y apoyo de diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales, con miras a propiciar la integración de saberes y experiencias enriquecedoras de la educación inclusiva-diversa en el municipio.

Devalle de Rendo y Vega (2006) consideran que la escuela es un lugar de encuentro de las diferencias, apropiado para aprender a vivir y a convivir con la diversidad; por lo tanto, recobra sentido e importancia como dispositivo para generar procesos de cambio y participación activa de los sujetos, al transmutar las prácticas que podrían haber contribuido a una educación poco inclusiva en la comunidad lorenzana, sobre todo en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo. Entonces, el ejercicio de comprensión de la experiencia de educación inclusiva-diversa en la Institución —en la cual los investigadores de este proyecto fueron formados— se convierte en un desafío importante que requiere plantear estrategias mediante las cuales, además de develar las fronteras de la escuela lorenzana, se generen movilidades en sus prácticas formativas y en el acontecer institucional plasmado en el PEI.

En consecuencia, indagar cuáles son las fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que, desde las prácticas formativas, delimitan la perspectiva de educación inclusiva en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo del municipio Bolívar (Cauca) es un asunto vital para la comunidad lorenzana, con miras a cualificar sus experiencias como institución que educa en, para y desde la diversidad y dinamiza su labor.

## 1.2. Justificación

El despliegue de las potencialidades de sujetos cuestiona la vida tradicional de una escuela que intenta centrarse en el conocimiento escolar de manera casi exclusiva, mucho más cuando se parte del reconocimiento de la condición diversa de lo humano y de los humanos en las relaciones y en la toma de decisiones en función del doble papel tanto de garante de la tradición como de transformador asignado socialmente a la institución escolar.

El devenir de la vida en la escuela está mediado por las convenciones que marcan los confines de lo que podamos llamar escuela en Colombia y por las divisiones, separaciones e incorporaciones que esos límites marcan y también por las razones que las respaldan y las acciones que se derivan de ellas. En esa medida, tanto en el ámbito global como nacional, la creciente dependencia de la escolarización académica de los sujetos para garantizar la producción y reproducción simbólica y material de los colectivos, ha estado acompañada de un debilitamiento de los límites entre los lenguajes, las prácticas y los saberes dentro de la escuela y fuera de ella.

En ese flujo confluyen las delimitaciones físicas y simbólicas prescritas, así como las interpretaciones, apropiaciones y apuestas que los agentes educativos hacen de estas. A modo de ejemplo, los límites geográficos como un río o una vía arterial, en apariencia aglutinantes de acuerdos, son incorporados de diversas formas por los actores a la vida de la escuela, lo que trae como resultado delimitaciones también diversas. En consecuencia, la premisa de una escuela inclusiva-diversa, que acoge a todos y les permite desplegar sus potenciales, no solo depende de la aparición de leyes, decretos y normas que regulen la inclusión o de políticas públicas que intervengan para dar vida a las normativas vigentes, en coherencia con el marco constitucional en el que se inscribe.

Estos y otros cuestionamientos generan cierta articulación o, al menos, superposición entre el mundo escolar y no escolar. Aunque con diferencias profundas, identificables y, en ocasiones, rígidos esfuerzos de separación, se hace

evidente que, además de los diálogos, las articulaciones y las contradicciones que puedan plantearse entre conocimiento escolar y extraescolar como fronteras de la escuela, otras fronteras limitan las experiencias educativas propiciadas en ella. Estos límites a veces son visibles; a veces, invisibles; a veces, ocultados.

Desde premisas como el acceso universal a la educación se ha asumido que la escuela es para todos y, por eso, ser incluyente es parte de su naturaleza, sin más. No obstante, debido al foco inicial puesto en las personas con discapacidad y al reconocimiento de la condición diversa de lo humano y del valor político de lo diverso, se ha considerado que la escuela requiere una decisión y una acción explícita con miras a abrir espacios para pensar las posibilidades y condiciones que permitan ofrecer una educación inclusiva, en el conflicto de implicaciones del reconocimiento de lo diverso.

En esa medida, comprender las delimitaciones que los actores escolares (en todos los roles: maestros, estudiantes, directivos, padres de familia, miembros de la comunidad) hacen de la escuela —no solo en el ámbito de las ideas, sino de las poblaciones, de los tránsitos de vida, de los entornos socioterritoriales— adquiere relevancia académica, por cuanto aborda —en perspectiva de articulación, de tejido, de expansión y de diálogo— la comprensión de las fronteras de la escuela, más allá de las formas del conocimiento que circula.

Por otro lado, indagar tales fronteras de la escuela desde la perspectiva de los actores, leídas en sus prácticas, facilita tránsitos de autocomprensión que desembocan en el reconocimiento de modos, acciones y condiciones seminales, desde las cuales los miembros de la comunidad educativa lorenzana, entre quienes se cuentan dos de los investigadores de este proyecto, puedan gestar una escuela incluyente en clave de diversidad, con pertinencia histórica y social para San Lorenzo, para el Cauca y para Colombia.

### 1.3. Antecedentes

El asunto de la relación frontera-escuela es de interés para los autores desde diversas ópticas: por medio de juegos de lenguaje, Mockus y otros autores (1995) focalizan las Fronteras en los límites y las relaciones posibles entre las fronteras del conocimiento escolar y las fronteras del conocimiento extraescolar. Esta postura muestra una frontera ideográfica potencialmente importante para el interés de la presente investigación. Por su parte, Silva (2000) hace un análisis socioantropológico de las relaciones escuela-comunidad mediante un estudio de caso de la Escuela de la Familia Agrícola, en Córdoba (Argentina) y las condiciones particulares de la comunidad donde se inscribe, tanto por su origen inmigrante como por las transformaciones en medio de la urbanización e industrialización. La investigación se enfoca en los procesos de diferenciación social e históricamente construidos por los sujetos, para determinar la presencia de fronteras invisibles que orientan a la comunidad y su relación con la escuela; de esta forma, se forjan cruces, redefiniciones y nuevas producciones culturales. Los planteamientos de Silva (2000) proveen un punto de discusión en relación con las fronteras invisibles (aunque trabajamos en fronteras nombradas, podremos discutir la visibilidad o invisibilidad de tales fronteras.

Ruiz Botero (2006) sugiere una investigación en la cual se develan tensiones, relaciones e interacciones entre la escuela y el contexto. La autora sostiene que la escuela delimita fronteras, en tanto produce territorializaciones asociadas con apropiaciones y uso de los espacios físicos y con las representaciones que orientan respecto al valor social de escuela. Desarrolla su tesis de la escuela como territorio que existe para los sujetos y señala fronteras que marcan un “nosotros” y un “ellos”, como relaciones entre el adentro del afuera y el afuera del adentro. Estas relaciones de frontera territorial están mediadas por conflictos diversos; de allí que, en la perspectiva de la autora, puedan y deban ser estudiados y tipologizados como dispositivos de entrada a la comprensión de la escuela. La presente investigación busca identificar y comprender las fronteras que delimitan la educación inclusiva. En esa medida, los conflictos potenciales que

orientan las relaciones con esas fronteras serían un punto de cierre y de apertura de este trabajo.

Silvia Duschatzky (1999) sostiene la tesis de la escuela como frontera, a partir del análisis de múltiples significaciones de la misma y de las tensiones simbólicas y políticas que surgen en el entramado de vínculos con sectores rezagados de la sociedad argentina. Su perspectiva multidisciplinaria liga visiones de mundo con prácticas e inscripciones socioculturales. La investigación identifica las relaciones simbólicas entre los sujetos y la institución escolar y se descentra del funcionamiento de la escuela. Para los intereses de esta indagación, el aporte a las comprensiones de la escuela como frontera abre puntos de reflexión en cuanto a las fronteras de la escuela que nos ocupan, pues dicho interés consiste en asociarlas con las prácticas de funcionamiento de la escuela lorezana y no sólo establecer relaciones sujetos-escuela.

En la perspectiva de educación inclusiva se encuentran estudios que trabajan su conceptualización como ámbito de confluencia de múltiples actores, instituciones y tramas conceptuales en la línea de comunidad e interculturalidad, de modo que su carácter convergente permite atender y enriquecer la diversidad (Sarto y Venegas 2009), mientras otros resaltan el reconocimiento del otro y la creación de comunidad basada en el diálogo y la participación (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Calderón (2012) concentra la atención en los agentes educativos como garantes de la comprensión de una educación inclusiva. Pedro Pablo Berruezo (2012) concibe la educación inclusiva como un movimiento orientado a eliminar barreras y facilitar la participación de grupos que viven situaciones de pobreza, discapacidad, marginalidad o minoría. En el ámbito educativo, el autor hace especial énfasis en la posibilidad de garantizar educación compartida.

La educación inclusiva-diversa deviene en praxis que abre fronteras para todos los grupos humanos, genera condiciones formativas sensibles a las diferencias y asume el poder de cada sujeto y de las relaciones colectivas para

señalar la presencia del otro como reconocimiento de su existencia, despliegue de sus libertades y demanda por sus igualdades.

Sumado a lo anterior, cabe resaltar que Según Bauman (2004), citado por Javier Sáenz Obregón, (1994\_2003, p. 31) “La racionalidad de la sociedad de consumo se construye sobre la irracionalidad de sus actores individuales. Es decir que existen unas prácticas por fuera de la escuela que entran a tener gran influencia en las prácticas formativas de los estudiantes, además se han creado dos fronteras: la de una educación formal masificada y la masificación de los medios de comunicación, la escuela ha estado alejada del contexto urbano, ha tendido a ignorar: asuntos como la práctica política, el desarrollo personal, la sexualidad, la vida familiar, el consumo de drogas, el uso de los servicios públicos, entre muchos otros.

## **OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

Comprender las fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que, desde las prácticas formativas, delimitan la gestión de una educación inclusiva-diversa en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo, del Municipio de Bolívar (Cauca).

### **2.2 Objetivos Específicos**

Identificar las fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que configuran las prácticas formativas de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa lorenzana para la incorporación y participación en la vida escolar en, para y desde la diversidad.

Interpretar las relaciones entre las fronteras de la escuela identificadas por los actores y las prácticas formativas que los miembros de la comunidad educativa vinculan con la educación inclusiva- diversa.

Vincular las fronteras que delimitan la educación inclusiva en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo con una gestión escolar pertinente para desplegar una educación inclusiva en clave de diversidad.



### **3. MARCO DE REFERENCIA**

Este marco de referencias lo constituyen la comprensión de las fronteras escolares y sus relaciones en el campo de la educación, el concepto de escuela, las prácticas formativas y la gestión escolar, desde el carácter cualitativo hermenéutico. Por consiguiente, las diferentes teorías que soportan el objetivo general y cada uno de los objetivos específicos, hacen que la presente investigación sea un aporte para la educación inclusiva-diversa que urge su implementación en el contexto lorenzano, departamental y nacional, para seguir construyendo el nosotros con ellos, que busca desde el aula un lugar para la escuela, para que se consolide en bases sólidas que permitan liderar desde la escuela procesos de socialización humanística para nuevas sociedades.

### 3.1 Referente Contextual

Figura2. Un pueblo, una historia, una tradición en educación.



Tomada de Franciny, G. López, mayo de 2104

[...] Un complejo de mensajes concurrentes que tienen a la fotografía como centro, pero cuyo entorno está constituido por el texto el título, el pie de foto, la compaginación y, también, de modo más abstracto pero no menos informativo, la misma denominación del periódico (puesto que su nombre constituye un saber que puede pensar muchísimo en la lectura del mensaje propiamente dicho...Barthes, Roland (1986, p. 11).

El corregimiento de San Lorenzo, donde se llevó a cabo la investigación, se encuentra ubicado al sur del departamento del Cauca, en los límites con el Departamento de Nariño a una distancia aproximada de 147 km de la capital caucana con una población de 7.670 habitantes según la información suministrada por el (P.D.M) Plan de Desarrollo Municipal, distribuidos en 32 veredas. La mayor parte de los pobladores son campesinos dedicados básicamente a la agricultura como base principal de la economía, sobresaliendo el cultivo del café en mediana escala y en menor escala la caña de azúcar; otro renglón de la economía lo constituye la ganadería en menor escala; los cultivos ilícitos hacen presencia afectando la vida social como el desplazamiento de algunos pobladores, el

reemplazo de cultivos tradicionales como el maíz y el plátano, café entre otros por estos cultivos ilícitos.

Además, los cultivos ilícitos traen consigo la tala de bosques, ocasionando la destrucción de la flora y la fauna; la presencia de grupos armados al margen de la ley llevan a tomar decisiones radicales para implementar el orden frente a las distintas situaciones que se puedan generar en la comunidad, decisiones que en ocasiones obligan a sus pobladores a emigrar a otras ciudades para conservar el derecho a la vida, siendo reemplazado por personal de otras regiones que hacen presencia en San Lorenzo debido a los cultivos ilícitos desafiando el destino social de la comunidad, de la escuela y por ende la educación.

Culturalmente, en éste territorio caucano es tradición celebrar cada año algunas fiestas religiosas y culturales como: la fiesta en honor al Mártir San Lorenzo la cual se realiza los días 9 y 10 de agosto, la Semana Santa y fiestas navideñas. En estas comunidades la mayoría practica la religión católica centrada especialmente en la veneración de nuestra Señora de la Misericordia y San Lorenzo, y en la minoría de la población se practica la religión evangélica; entre otras fiestas que se celebran están: el día de la madre, los carnavales de blancos y negros, fiestas culturales y deportivas que contribuyen a la unión y participación de toda la comunidad lorenzana, además son espacios para recordar mitos y leyendas de la región que son representadas en los carnavales, como también para escuchar dichos y refranes que son típicos por ejemplo: a Dios rogando y con el mazo dando, en boca cerrada no entran moscas, eres dueño de lo que callas y esclavo de lo que dices, entre otros dichos que hacen parte de su Filosofía Popular

La Institución Educativa Andino, está fusionada con los siguientes centros educativos así: Centro educativo la Florida conformado por cuatro sedes distantes a 3 y 6 kilómetros respectivamente de la Institución Andino (Sede Florida Alta, Florida Baja, la Guadua, el Chupadero) a las cuales se puede acceder por carreteras destapadas y por caminos de herradura; otras sedes pertenecientes a esta institución son: Escuela el Guineal, Escuela la Ramada, y las escuelas

ubicadas en la cabecera como: El kínder, La Escuela de Varones, La Escuela de Niñas y la Sede principal Institución Educativa Andino, la cual se construyó en el año de 1974 con apoyo del departamento y la federación nacional de cafeteros del Cauca en primer lugar, en segundo lugar, La Institución Andino, y sus sedes, gozan de una riqueza hídrica encontrando: bosques, potreros, caseríos, quebradas, ríos, riachuelos, zanjones y caminos de herraduras que tienden a desaparecer por la presencia de cultivos ilícitos y en tercer lugar, la Institución Andino, es el único colegio que se ha construido hasta ahora, con el objetivo de formar bachilleres Académicos, hoy algunos de ellos convertidos en médicos, ingenieros, profesores, técnicos agropecuarios, veterinarios, entre otros, los estudiantes que llenan las aulas de la escuela integral lorenzana, son oriundos de la parte rural y urbana y de las etnias, campesinas, mestizas, afrocolombianos, del contexto, foráneos y niños con situación de discapacidad quienes recorren valles y montañas, brisas, vientos y la inclemencia de los caminos de herradura para complementar sus aprendizajes que han iniciado en la familia de donde provienen.

En cuanto a los servicios públicos es de resaltar que la mayoría de las veredas cuentan con una carretera destapada y caminos de herradura, utilizados para el transporte de alimentos y salir al único centro de salud que hay en el corregimiento de San Lorenzo ubicado en la cabecera corregimental, que dista de la vereda más cercana a 3 y 6 kilómetros, por lo que son pocas la veces que se lleva a los niños al médico para atender la enfermedades comunes que se presentan tales como: sarpullido, brotes en la piel, infecciones intestinales, diarrea, entre otros; de las 32 veredas con que cuenta el corregimiento, sólo las más cercanas cuentan con fluido eléctrico, y sólo la cabecera corregimental cuenta con una planta que brinda a los pobladores agua potable. Cabe resaltar que, el centro de salud, pocas veces hace campañas de prevención en salud.

La mayoría de los habitantes están unidos mutuamente por lazos familiares donde prima lo individual sobre lo colectivo, en lo que se evidenció problemas de convivencia y un deterioro notable en los valores como la tolerancia,

la convivencia y el respeto por el otro, la mayoría de las familias no tiene la figura paterna y materna, los niños viven con familiares como tíos, abuelos, padrinos, hermanos, primos y otros familiares lejanos; en otros casos, los niños son dejados al cuidado de un vecino quien hace las veces de acudiente y es sólo para recibir los boletines o asistir a algunas reuniones, mientras sus padres regresan de trabajar de otros departamentos como: Armenia, Huila, Putumayo, Caquetá, Caldas, Manizales, Pereira y Sevilla, a los que salen, los hombres a hacer labores del campo para ganarse un jornal y las mujeres cabezas de hogar desempeñándose como amas de casa en otras ciudades, como Popayán, Cali, entre otras, para ir después de dos o más meses a ver a sus hijos y familiares y sólo para pagar deudas que los que se quedan en casa han adquirido en su ausencia, por mercado, droga o útiles escolares y otras necesidades que hay que satisfacer en el hogar.

En su mayoría, los padres de familia están en proceso de revaloración de la educación, puesto que algunos han terminado un primero, un segundo, un tercero o la primaria; pocos el bachillerato y otros se encuentran en las jornadas sabatinas, los padres de familia son poco afectivos con sus hijos, se nota poca comunicación entre padres-hijos, profesores-padres de familia y de ésta con la escuela y viceversa, también es notable el desinterés por la educación de sus hijos en la mayoría de los padres de familia, los niños en ocasiones llegan a la escuela y o al colegio y con un tinto; las viviendas de donde proviene estos niños, son de bahareque, tierra tapizada, techos en cartón, teja de barro, hoja de caña, pisos en tierra, no cuentan con baterías sanitarias, por tal, las condiciones higiénicas no son las mejores.

Por ende, el interés del estudiante por asistir a la escuela, en muchas ocasiones se hace por tener acceso al restaurante escolar ¡claro! en la escuela que cuentan con este servicio, ya que ven la posibilidad de variar el menú diario y acceder a alimentos mucho más nutritivos que les proporcionan energías para salir a realizar labores del campo, luego de salir de la escuela. Pocos niños viven

con sus dos padres, de ahí que la carencia de útiles escolares, uniformes, zapatos y otras pertenencias, no sean las más adecuadas que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje, algunos desertan por dificultades económicas y si logran terminar la primaria, no hay quien les apoye para continuar sus estudios en el colegio y la universidad. Situación que en ocasiones conduce a la niñez a tomar decisiones negativas, como encabezar las filas de grupos al margen de la ley, otros, por el camino de las drogas, el cigarrillo, entre otras decisiones.

El regreso a casa, se convierte entonces en el pretexto emotivo lleno de sentimiento humano que combinado con el amor por el territorio y sus coloridos paisajes naturales, paisajes sociales y paisajes culturales, conlleva a hacer un aporte desde el campo educativo para contribuir al debilitamiento del impacto negativo en algunos sectores. En ese sentimiento, nace la investigación “FRONTERAS IDEOGRÁFICAS, DEMOGRÁFICAS, CARTOGRÁFICAS Y BIOGRÁFICAS QUE, DESDE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS, DELIMITAN LA GESTIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA-DIVERSA”

### **3.2. Referente Teórico**

#### **3.2.1. Capítulo 1: Fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que configuran las prácticas formativas de la comunidad educativa lorenzana donde lo inclusivo no es exclusivo y exclusivo no es sinónimo de excluyente.**

El concepto de frontera es variable y disímil, de acuerdo con los ángulos de lectura. Desde la geografía humana, las fronteras pueden ser consideradas contenedoras, marcos de acontecimientos y referentes espaciales, alrededor de los cuales ocurren fenómenos; esta definición está asociada con las disciplinas que se mueven en torno a la frontera como la Historiografía y el Derecho. Para la primera, la frontera es un marco de acontecimientos sociales referidos al pasado, mientras para la segunda es un conjunto de normas jurídicas; sin embargo, las

diferentes posturas en la Geografía Humana pueden ser consolidadas en dos: la frontera como un espacio absoluto y la frontera como espacio socialmente construido.

Como espacio absoluto, la frontera puede contener múltiples objetos y sucesos, pero estos son independientes de los fenómenos sociales que se presenten. El espacio puede ser transformado por el ser humano en su apariencia, mas no en su esencia. De hecho, los primeros estudios acerca de las fronteras se vincularon con los análisis de corte histórico y geopolítico a partir de dos grandes categorías: la región estratégica y el territorio, con una marcada diferencia entre frontera y límite, pese a que cumplen funciones similares en la defensa de un territorio.

Como espacio socialmente construido, la frontera se reformuló por los cambios en la Geografía Humana y sus disciplinas. En el siglo XX, a pesar del avance de la Geografía y sus métodos estadísticos, la frontera no se convirtió en un aspecto relevante para estudiarse de forma independiente y especializada. Por ello, ofrece varias definiciones que podrían enmarcarse en tres tesis, de acuerdo con los acontecimientos: la frontera como producto del sistema social, la cual se fundamenta en las relaciones de poder; la frontera como espacio poscolonial, que surge de la mundialización económica y la frontera como espacio simbólico enfocado en la racionalidad moderna (Arriaga Rodríguez, 2012).

Lo anterior, conlleva a pensar que la frontera se ha convertido en un problema en diferentes espacios y acontecimientos de la humanidad, sin embargo es posible considerar que la frontera en esta investigación, se conceptúa como una posibilidad contenedora de cambio social, oportunidad de trascendencia para la comunidad, un reto para los miembros de la comunidad educativa y comunidad en general, si bien la frontera es un contenedor histórico y social de acontecimientos de la humanidad que ha marcado límites y separaciones, es también un punto de apoyo para trascender más allá del mero concepto.

Las fronteras están en muchos lugares y en diferentes áreas del conocimiento: en la Geografía, en la Historia y hasta en la misma ciencia. Además, sufre transformaciones, a medida que el ser humano avanza hacia nuevas prácticas, hallazgos y descubrimientos que contribuyen al mejoramiento de su propia existencia. De ahí surgen otras perspectivas y otros modos de interpretar los acontecimientos. Es de considerar que muchas de las fronteras que aún persisten se están reformulando tanto en Colombia como en el mundo.

El país está en ese proceso de transformación y reconfiguración. Es verdad que está demarcado por territorios como departamentos; dentro de estos hay espacios más pequeños conocidos como municipios y éstos, a su vez, en corregimientos que terminan en pequeños territorios llamados veredas, cada uno con un proceso histórico diferente en su configuración mediante luchas permanentes que responden a sucesos y requerimientos de cada momento histórico. Las personas se identifican con unas características peculiares según el espacio en donde han construido subjetividades y de acuerdo con los acontecimientos y las experiencias vividas que, en algunas ocasiones, terminan convirtiéndose en fronteras visibles o invisibles agenciadas por los actores del proceso educativo.

Algo semejante ocurre con los seres humanos, pues cada quien es un mundo diferente, lo conceptúa lo configura de diversas maneras y desde sus sentimientos profundos, incidencia visible en la actitud y la aptitud del mismo siguiendo horizontes de su propio pensamiento como aquello que ocurre con la acción humana del docente dentro y fuera del contexto escolar, acción que en ocasiones ha sido escenario de diversas interpretaciones; pero que, por la presencia de fronteras ideográficas entre las diversas formas de conceptuar el mundo, no ha permitido conjugar dichas formas en estrategias mancomunadas en beneficio de la comunidad. Además, los profesionales de otras ramas distintas a la educación que en la actualidad están ejerciendo el rol de profesores en las aulas escolares, generan también fronteras en el aprender y desaprender recíproco entre estudiante y profesor.



En ese orden de ideas, es preciso afirmar que las fronteras toman significados distintos, específicos en cada contexto, en cada acontecer histórico, en cada ser, en cada actor del contexto escolar y fuera del contexto escolar, en ocasiones obstaculizando el pleno desarrollo de los procesos educativos en las dinámicas de las comunidades. Sin duda alguna, las fronteras siempre han estado presentes en la historia y acontecer de la escuela, muchas veces visibles y otras invisibles ante los agentes del proceso educativo. Por ello, interpretar y comprender las relaciones entre las fronteras y las prácticas formativas dentro y fuera del contexto escolar agenciadas por los actores del proceso educativo, se vuelve importante a la hora de proponer estrategias pedagógicas que permitan ver las fronteras como un potencializador de las comunidades, más allá, de ser un obstáculo, una barrera y un límite

De igual manera, debilitar las fronteras desde esos conceptos limitantes y convertirlas en un contenedor de potencialidades históricas, presentes y futuras, de la humanidad, es fundamental para favorecer los procesos educativos ya que permite construir desde el deseo y desde el sentir del actor de dicho proceso generando cambios dentro y fuera de la escuela con espacios para la diversidad y la inclusión puesto que, todo cambia, el mundo cambia, el ser humano cambia, la vida cambia, la familia cambia, los tiempos cambian, cambian los niños, los contextos cambian. Por lo tanto, la escuela para todos debe cambiar y todo está compaginado con la escuela.

Visto desde la perspectiva anterior, el debilitar las fronteras de la escuela para convertirlas en un contenedor de potencialidades, permite revisar esos espacios aislados en que conviven los actores del proceso educativo en relación cartográfica con la escuela y ese actuar biográfico que transforma el acto educativo en la interacción profesor-estudiante que necesita de una renovación constante. Al respecto, unas ideas y reflexiones para dicha renovación tienen que ver con la historia de los pueblos puesta en la escena de la educación, la participación colectiva, la memoria de sus agentes diversos presente en la escuela de la

inclusión. Es decir un análisis a esa frontera demográfica que subyace a las comunidades y su pensamiento diverso.

Al respecto, Díaz Gómez (2000) sugiere que, mediante procesos como el pensamiento y el lenguaje surgidos en la relación con el mundo y los otros, el sujeto adquiere autonomía y va representándose un mundo exterior desde sí mismo. Así, se va liberando de su naturaleza salvaje y logra dominio de su voluntad y sus actos, para ingresar al mundo de las relaciones sociales normadas y conformar una singularidad en la configuración de su subjetividad.

Hoy se puede afirmar que, en Colombia, las fronteras asumidas como límite o demarcación de un territorio se están resquebrajando, puesto que las problemáticas que afectan a una población ya no sólo le incumben a un determinado espacio geográfico; sino que por el contrario, los acontecimientos involucran al pueblo colombiano sin importar el lugar donde se encuentre. Casos como el proceso de paz que se adelanta en la Habana, Cuba y la masacre de los niños de Florencia convocan a todos los colombianos. Los informes en los medios de comunicación como el periódico el tiempo (Noticias caracol), la televisión hacen evidente que cada vez son menos las fronteras que nos separan.

Al respecto, unos 94 municipios del país acudieron al llamado que el Gobierno, los alcaldes y los movimientos políticos, encabezados por la marcha patriótica y el Partido Liberal hicieron para respaldar el proceso de paz con las FARC en La Habana (Cuba) y en solidaridad con las víctimas del conflicto interno. Cifras oficiales arrojan que en las concentraciones en Bogotá, que fue el centro de la multitudinaria movilización, participó un poco más de un millón de personas entre indígenas y campesinos, amas de casa, estudiantes, políticos y funcionarios públicos. Según estimativos de la Policía, en el resto del país fueron 50.000 marchantes.

La marcha “es una manifestación pública en torno al momento de dolor que vive no solamente Caquetá sino todo el país por la muerte de estos cuatro menores”, indicó monseñor Omar Mejía, obispo de Florencia (2015).

Estos son claros ejemplos de que las fronteras se están debilitando y que los acontecimientos sociales ya no son problemas de unos pocos sino de todos, como procesos socialmente contruidos. Por lo tanto, se insiste en que la frontera debe convertirse en un punto de partida para generar cambios positivos y no sólo ser considerada como una barrera que obstaculiza los procesos y cambios requeridos en las instituciones y los sectores del país. Para esto es fundamental el apoyo de la escuela, pues esta ha tenido y tendrá un papel en la configuración de los seres humanos y en el desarrollo de sus habilidades. Lastimosamente, se ha centrado en el conocimiento escolar casi de manera exclusiva y ha dejado de lado otros aspectos importantes entre ellos: los conocimientos que la circundan y que, de una u otra manera, contribuyen a la configuración de los sujetos, puesto que estos acontecimientos están llenos de significado para quienes lo vivencian.

Mockus y otros autores (1995) desarrollaron sus estudios centrados en el lenguaje y la relación entre el conocimiento escolar y extraescolar; en ellos queda claro que hay unos conocimientos externos a la escuela los cuales suelen desecharse en el proceso educativo. Estas fronteras generadas a raíz del conocimiento escolar y extraescolar son otros limitantes que enfrenta la sociedad y que deben ser rebatidas y revaluadas, pues inciden negativamente en la configuración de los seres humanos cuando son descartadas sin prestarles mayor importancia, pese a que también aportan al conocimiento.

Por tradición, se consideran cuatro fuentes de conocimientos que se privilegian en la cultura académica: la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño, y la acción organizadora racionalmente; no obstante, lo decisivo para la cultura académica es la imbricación entre ellas. Esta perspectiva se mantuvo inamovible por mucho tiempo y solo estos elementos eran válidos para el desarrollo del conocimiento científico; hoy, las cosas deberían verse desde otro ángulo, puesto que otros factores pueden intervenir como fuente de conocimiento: las experiencias personales de cada ser humano, su imaginación y las tradiciones culturales (como rituales), que para la ciencia no son aceptables por falta de demostración, entre otros, son elementos valiosos que recobran

sentido en la construcción del conocimiento y no pueden ser desechados, porque son estos los que abren paso a la construcción de la ciencia. De hecho, las tradiciones griegas muestran que gracias a las explicaciones de carácter mitológico se crearon dudas en el ser humano y esto permitió la configuración y legitimación del conocimiento científico, en un proceso mucho más lógico por medio de la razón y la interpretación de los hechos y fenómenos.

Por ello, los prejuicios —como le llamaríamos— deben formar parte de esa construcción, pese a su invisibilización por parte de los criterios científicos, más aún en la escuela, en donde se conjugan diferentes lenguajes y creencias propias. Cada niño posee experiencias diferentes que deben ser la base para la construcción de los saberes propios de las ciencias. Se considera y se ha verificado que no se debe cortar este proceso, sino que es necesario conjugar los nuevos lenguajes y conocimientos sin demeritar los conocimientos del contexto en donde el niño desarrolla sus actividades. Como escenario privilegiado por la sociedad en el desarrollo de habilidades de conocimiento, la escuela desempeña un papel fundamental en la estimulación del potencial del estudiante, como lo ratifican Mockus y otros autores (1995):

[...] la misión de la escuela puede ser descrita como el esfuerzo de hacer pertinentes y aceptables, en el seno de la argumentación y de organización de la acción de los estudiantes (al menos en ciertas esferas), las fuentes indirectas de conocimiento que caracterizan la cultura académica (p. 378).

De este gran trabajo investigativo se comparte con los autores los criterios de las pedagogías hedonistas, en las que hay espacio para los conocimientos no estructurados, para el sentir del estudiante, sus deseos y sus anhelos, con presencia de una flexibilización en la negociación de la construcción del conocimiento. La escuela no puede ser un modelo rígido que desconozca los conocimientos que están fuera de ella, ya que también son referentes válidos y valiosos para el proceso. Como lo explica la Neuropsicología, desde la constitución de cada una de las neuronas y la infinidad de interconexiones que estas puedan generar, cada ser humano tiene una forma única y particular para

alcanzar el aprendizaje. Esto es ratificado por María Carmenza Grisales Grisales (2013):

El cerebro como órgano biológico y social está organizado en forma única, pues, aunque se tenga el mismo conjunto de sistemas y de organización cerebral, tiene un cableado propio, singular, característico y exclusivo que se diferencia de diversas maneras de cualquier otro (p. 2).

Es inútil pretender que los niños aprendan sincrónicamente los temas abordados en las clases y tampoco que el conocimiento científico se desligue de la realidad de cada uno. El sujeto se transforma de manera paulatina, con respeto por sus deseos, intereses y expectativas, puesto que favorece, sin duda alguna, la adquisición de conocimientos por medio de nuevas experiencias.

No se deben generar más fronteras a los estudiantes; por el contrario, hay que empezar a resquebrajarlas en las instituciones del país en donde persiste la educación tradicional, como es el caso de la Institución Andino de San Lorenzo. En ellas, el docente tiene la verdad y el estudiante está supeditado a lo que el maestro dice pues, como lo afirma Mario Mejía (2013), no existen verdades absolutas; son parcialmente verdaderas hasta tanto surjan nuevas teorías o planteamientos que demuestren otra verdad, más aún cuando se desea construir una escuela inclusiva diversa, agenciada desde las prácticas educativas por medio de la gestión escolar, ya que cada pensamiento y cada actor del proceso puede aportar para su surgimiento.

El padre de familia, el estudiante y el maestro, desempeña un rol fundamental en el proceso educativo y sus pensamientos frente a los procesos son importantes (frontera biográfica) porque, incidirán en el proceso educativo, pues cada ser humano se rige por su pensamiento, el contenido de los mismos tendrá implicaciones para la educación y la vida de los niños. Conocer la mirada, el sentido y la apropiación que cada actor tiene del proceso educativo frente a la diversidad y la inclusión contribuye favorablemente, ya que cuando se propicia el diálogo y se abren espacios para la reflexión, se pueden agenciar cambios en las

instituciones del país, no mediante la imposición, sino por medio de acuerdos y consensos, así como por medio de la expresión y del respeto por los desacuerdos, pensados para el bienestar de cada uno de los niños y jóvenes que busca en la escuela un espacio de comprensión. Estos son algunos de los retos de la nueva educación: reconocer las fronteras que han estado en la escuela por décadas y que hoy, más que nunca, deben ser analizadas, cuestionadas y rebatidas para transformarlas en pertinencia histórica.

Otro estudio pertinente sobre fronteras que convoca a examinar la temática es el de Luz Dary Ruiz Botero (2006), quien analiza las fronteras a raíz de las tensiones alrededor de las relaciones entre la escuela y el contexto y la demarcación de un territorio que genera conflictos a partir de las situaciones de tipo económico, social, político y cultural que caracterizan a las ciudades de Cali, Medellín y Bogotá, lugares en donde se llevó a cabo el estudio entre los años 1994 y 2004.

En el momento histórico de la mencionada investigación los conflictos y situaciones específicas de Cali, Bogotá y Medellín, eran uno de dichos conflictos que potencialmente podrían haberse transformado, década y media después, el asunto es que el análisis problémico en relación con las fronteras se mantiene vigente. Es claro que, en cada época, los acontecimientos cambian. En Colombia el panorama nacional se encuentra en un proceso de transición en los ámbitos legislativo (Ley 115 y Ley 715), político (proceso de paz), económico (flexibilización laboral y educación del Estado) y social (pauperización de condiciones de vida por la no satisfacción/respecto/garantía de los derechos humanos).

La investigación de Ruiz Botero permite analizar que no sólo en las grandes urbes como Bogotá, Medellín y Cali existen conflictos en la escuela; también los sectores rurales como San Lorenzo afrontan problemas en el sector educativo, ocasionado por diferentes factores convertidos en fronteras que impiden la culminación de los procesos educativos y generan exclusión. Por diversos caminos metodológicos trabajados con estudiantes, padres de familia y

docentes de la institución Educativo Andino de San Lorenzo, se concluyó que la escuela se enmarca en un carácter tradicionalista, pese a que en el país se han propuesto cambios educativos importantes asociados al auge de la tecnología que podría ser utilizada en los procesos educativos pertinentes para el contexto y ajustados a los intereses y necesidades de los estudiantes.

La educación tradicional, evidente en el contexto lorenzano, cumplió con su labor social y contribuyó, entre otras cosas, a la formación de profesionales con un amplio sentido de respeto, sin embargo, las épocas cambian y en la actualidad la misma sociedad exige una nueva educación en la que haya inclusión y aceptación de la diversidad expresada en el reconocimiento del otro, en el tejido de las relaciones desde la diferencia, desde las tensiones que puede generar la presencia y el pensamiento del otro sutil o radicalmente distinto de mí. Al respecto, Ruiz Botero (2006) considera que:

La presencia y la obligatoriedad de la escuela se justifican en razones políticas: para hacer factible la democracia social; en razones sociales: la escuela complementa (a veces sustituye) la educación familiar e informa; y en razones estrictamente pedagógicas posee la organización y los recursos humanos pertinentes para llevar a cabo la acción educativa de manera sistémica (p. 38).

Y es en esas razones que se debe agenciar una escuela que trate lo humano de los humanos para atender a los niños en situación de discapacidad y no continuar con los esquemas segregadores de la diversidad, esquemas excluyentes que suelen terminar en discriminación y maltrato infantil escolar y familiar, físico y verbal observándose niños en situación de discapacidad excluidos del sistema escolar y otros que, aunque están dentro de los proyectos escolares, sólo fueron integrados, sin un proceso que los incluya y les permita desarrollar sus potencialidades diversas. A esto, se le suma el protagonismo del docente con el poder de conocimiento, pero, no para incluir, sino, para generar fronteras entre él y el estudiante y éste a su vez se ve rezagado a cumplir aquello que es impuesto por el docente.

El ser humano es diverso por naturaleza y ese ser diverso se evidencia en las distintas formas de ser, pensar y actuar de maneras diferentes dentro y fuera de la sociedad y esto es lo que hace importante a la sociedad, a cada cultura, a cada país. Además, ese ser único, irrepetible que cada ser humano le aporta a la sociedad desde su experiencia de vida contribuyen a la construcción del conocimiento enriqueciendo el desarrollo de los diferentes procesos que se gestan al interior de la sociedad. Por ello, preguntarse por el otro por quien existo Levinas (1994) debe ser una constante del ir y venir del proceso educativo que se lleva a cabo en la escuela, escenario de la diversidad y escenario para la socialización entre pares, configuración de subjetividades en el trasegar de la vida.

Los procesos de humanización y los espacios de reflexión son fundamentales para generar cambios en los diferentes ámbitos: sociales, culturales, políticos, económicos, culturales y personales. Por ello se puede afirmar que las circunstancias actuales son diferentes a las acontecidas durante la realización de la investigación de Ruiz Botero, pero esto no implica que en el país hubieran dejado de existir los conflictos y las fronteras. En Colombia está en auge la inclusión y la diversidad; no sólo la normatividad lo exige, sino que la misma sociedad está en ese proceso de transformación.

De hecho, los avances tecnológicos han conllevado a que se pueda establecer comunicación con el mundo entero y con la diversidad: los jóvenes dedican gran parte de su tiempo a las redes sociales permitiéndose el conocerse en la diversidad, la información es accesible a diario y a cada instante por las redes sociales y cualquier evento es conocido en el mundo entero de manera inmediata, algunas veces con buenas intenciones de ilustrar a la población; otras veces se hace con otros fines distintos de educar a la humanidad y sobre todo a la población naciente digital.

En consecuencia, escuela de la educación inclusiva-diversa debe preguntarse a diario en el cómo mejorar la construcción de la escuela en, para y desde la diversidad, dado en que es desde la educación sin discriminación alguna



que se hace posible la transformación de la sociedad siendo libre. Las normas están cada vez más a favor del respeto por la diferencia y eso es un gran avance en las instituciones del país; por ello, la escuela debe gestionar la implementación de esas políticas que favorecen el libre desarrollo de la personalidad, como lo plantea la Constitución Política de Colombia en su Artículo 16.

El estudio de Ruiz Botero (2006) permite darse cuenta de que existe una estrecha relación entre la escuela y el contexto, de ahí que radique la importancia en resaltar el planteamiento de algunos autores como el de Jesús Martín Barbero que plantean un lugar redefiniendo-se para la escuela pese a todos los cambios culturales, la escuela siempre se ha denominado como el lugar para aprender, educar, formar y un espacio que convoca, reúne y une a la población en los diferentes eventos, encuentros y desencuentros comunitarios para la toma de decisiones con ideas, pensamientos y sentimientos desde la diversidad.

En ese orden de ideas, se tiene entonces que la escuela es un lugar privilegiado dentro de la sociedad; pero no cualquier lugar, sobre todo en el contexto lorenzano, en donde los pobladores ven en la escuela una posibilidad de construir un mejor futuro y mejores condiciones de vida mediante la educación. Los padres de familia manifiestan: -*“Quiero que mi hijo se eduque para que tenga todo lo que yo no pude tener y para que consiga un buen trabajo”*-; desde esta perspectiva se percibe que la escuela es el motor que moviliza a la comunidad y a los pobladores, es una oportunidad de encuentros y desencuentros de la comunidad y aún más en el territorio lorenzano lugar en el que los pobladores han atendido el llamado de la escuela hasta para colocar techos y paredes a un territorio destinado para representar físicamente la escuela.

Llama la atención la forma en que la comunidad lorenzana conceptúa la escuela, además, arguyen que en la actualidad la sociedad requiere de personal cualificado e idóneo, por lo tanto, la escuela es la encargada de propiciar las bases para ese aprendizaje. Además se considera que la escuela no es un espacio cerrado y delimitado por cuatro paredes, pero para algunos de los actores del proceso educativo que fueron entrevistados sí lo es. La escuela es concebida

como un espacio abierto en donde hay múltiples factores que generan conocimiento, por lo que no debe desligarse de su entorno ni de las relaciones que se establecen en, para y desde la diversidad, compromiso de todos.

Como lo manifiesta Paulo Freire (1997), la escuela debe abrir espacios problematizadores: en verdad no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora que rompa con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar las contradicciones entre el educar y los educandos, como tampoco sería posible analizarla al margen del diálogo. Por medio de este se opera la superación de lo que resulta un nuevo término, no ya educador del educando ni educando del educador, sino educador-educando con educador-educador. De este modo, el educador ya no es sólo quien educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado por medio del diálogo con el educando. Así, ambos se transforman en sujetos de un proceso en el que crecen juntos, en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen y en el que ser autoridad requiere ser con las libertades y no contra ellas.

Ahora ya nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo. Los seres humanos se educan en comunión y el mundo es el mediador, entendido este último como el objeto cognoscible que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Sin duda alguna, pasar a una educación de común acuerdo causa tensiones entre los actores del proceso educativo puesto que la educación tradicional ha girado en torno a un sistema rígido, segregador y excluyente, como también ha mantenido una separación entre el profesor y el estudiante y este rompimiento de las fronteras que aún persisten en la escuela lorenzana no es la excepción, puesto que los roles se encuentran demarcados: el estudiante es el estudiante y el profesor es el profesor. En esta educación de carácter tradicionalista es difícil construir un clima de confianza y aprendizaje mutuo entre docente y estudiante, aunque no es imposible generar cambios, se es consciente de que las personas se adaptan a nuevas condiciones. Por ello, se hace necesario, que la escuela mejore los climas y ambientes escolares para el

proceso educativo, para que el estudiante y cada actor, pueda ser él mismo e identificarse además con el objetivo que persigue la escuela de la diversidad.

Las fronteras impiden que los estudiantes alcancen la liberación. Al respecto Freire (1997), no concibe la liberación de los sujetos como una frontera, sino, como esquemas que contribuyen al rompimiento de la educación bancaria, en el contexto de esta investigación, se evidencia que esa separación que existe entre el educando, el educador y la mediación del mundo son otras fronteras que de una u otra forma afectan los procesos educativos, traducidos en frontera ideográfica, demográfica, cartográfica y biográfica sea cual sea la forma en que se perciba la liberación del estudiante. Por su parte el autor, insiste en la existencia de oportunidades para lograr cambios en los seres humanos y en la sociedad a través de la liberación, posturas que es coherente con los anhelos, deseos y propósitos de esta investigación de no generar más fronteras si no, encontrar en ellas un motivo y una oportunidad para construir procesos mucho más inclusivos y diversos que respondan a las necesidades de la comunidad en donde haya inclusión y construir en conjunto con el diálogo y la negociación como base y en donde el estudiante y cada actor del proceso tenga la suficiente confianza para preguntar y también para equivocarse, con el fin de reconstruir el conocimiento, de común acuerdo con Freire (1997). Esto no implica dejar de lado la normatividad, si no de conjugar la normatividad y las prácticas más didácticas e inclusivas que respondan al momento histórico, porque hoy los estudiantes tienen otro tipo de intereses y su visión es diferente.

Es importante reconocer como docentes que la educación tradicional cumplió con su labor social y formó a muchos profesionales con un amplio sentido de respeto, pero también que las épocas cambian y en la actualidad no se puede propiciar este tipo de enseñanza, porque la misma sociedad exige una nueva educación en la que no haya rechazo sino inclusión y aceptación de la diversidad, del otro y de su forma de pensar. Al respecto Ruiz Botero (2006) considera:

[...] la presencia y la obligatoriedad de la escuela se justifican en razones políticas: para hacer factible la democracia social; en razones sociales: la escuela complementa (a veces sustituye) la educación familiar e informa; y en razones

estrictamente pedagógicas posee la organización y los recursos humanos pertinentes para llevar a cabo la acción educativa de manera sistémica (p. 38).

De aquí la importancia de resaltar el papel de la escuela, más aún en los lugares apartados del país en donde se convierte en la esperanza para muchas familias pese a las problemáticas que puedan enfrentar para el mantenimiento dentro del sistema educativo. Por consiguiente se considera que las entidades gubernamentales deben hacer mayor inversión en el sector educativo y menos en armas y brindarle más apoyo a la educación, pues las condiciones económicas de los pobladores del corregimiento se convierten en un impedimento para que los jóvenes culminen sus estudios. En ocasiones, deben hacer demasiados sacrificios para concluir su bachillerato y, a pesar de que muchos de ellos tienen el potencial para hacer una buena carrera profesional, se ven limitados por el factor económico.

Qué bueno sería que se cumplieran las palabras de Freire (1978): “Los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo, el hombre como ser inconcluso y consiente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del ser más” (p. 8) y que cada día se estimulara en la escuela ese deseo de ser más con prácticas de inclusión y diversidad. En ocasiones, demarcar los territorios trae problemas, pero al igual que Ruiz Botero (2006), es posible concebir el problema como un factor positivo para generar cambios: la frontera debe convertirse en una motivación y un reto. La escuela puede erigirse en el “horizonte de lo posible” a partir de articular un campo de deseos, aspiraciones e intereses, como lo expresa Silvia Duschatzky (1999); este sería su verdadero sentido: estar centrada en el estudiante y en sus expectativas. La autora enseña que cada espacio configura una personalidad única y que los seres viven en ese proceso tanto en la escuela como en el entorno, porque está colmado de múltiples significados y simbolismos.

Luego, para construir una escuela diversa, es preciso contar con la colaboración y el apoyo de todos los actores del proceso educativo y con los demás miembros de la comunidad que, de una u otra forma, también aportan a

este proceso. Tal vez las fronteras siempre existirán, pero la persistencia del ser humano por un mundo mejor está presente en muchos; por eso, adelantar procesos en los que las fronteras ya no sean limitantes, sino potenciales para generar nuevas alternativas y estrategias sí es posible.

Cuando las situaciones obstáculos se ven como oportunidades, la mente se abre al campo de lo explorable, de lo impredecible y se recibe la oportunidad de ver las cosas de una forma diferente. El cambio siempre causa zozobra, pero de no aceptarlo, hace que los seres humanos permanezcan inamovibles, sin saber qué habría pasado si se hubiese hecho las cosas de una forma diferente. Darse la oportunidad de hacer la diferencia puede ser extremadamente benéfico, pues así como el tiempo y el espacio están en un constante movimiento, el ser humano también debe desplazarse hacia nuevos horizontes, como sugiere Duschatzky (1999): no con más fronteras, sino con mayores posibilidades.

### **3.2.2. Capítulo 2 fronteras de la escuela y prácticas formativas en la perspectiva de los miembros de la comunidad educativa Andino de configurando el diario vivir de dicha comunidad.**

Este capítulo está dedicado a la comprensión de las prácticas formativas que afectan la relación e interacción de los actores del proceso educativo en la escuela y fuera de ella, de tal manera, que dicha comprensión permita a la vez interpretar la articulación que se da entre el conocimiento escolar y el conocimiento adquirido fuera de la escuela, dando lugar a aquello que Mokus y otros autores (1995, p.30) denominan “el conocimiento escolar y extraescolar”.

Luego, las prácticas formativas (llámense culturales, sociales, económicas, políticas, espirituales educativas y pedagógicas) que le apuestan a la construcción de un conocimiento como emancipación consideran la importancia del mundo y el orden de sus deseos para cambiarlo, de acuerdo con los sentimientos y las emociones de los agentes y su diversidad.

En ese orden de ideas, es posible afirmar que el concepto de práctica es diverso. Por tal razón, se sitúa de acuerdo con el contexto del que forme parte, ya

sea en el campo escolar o en el campo social. En cuanto al campo escolar, se relaciona con la práctica educativa y en cuanto al contexto social se relaciona con la práctica formativa y, aunque ambas se enfocan en el sujeto, no existe una noción unificada.

Son múltiples los autores que abordan el tema de la práctica; a continuación, se presentan algunos de ellos, centrados en las prácticas formativas.

El abordaje epistemológico para comprender el concepto de práctica es complejo. Según Platón y Aristóteles, esta fue concebida como el arte del argumento moral y político, cuya esencia es el pensamiento. Luego, Kant retoma esta concepción y propone la razón práctica, definida como una forma de conocimiento. Para Marx la práctica es asumida como praxis, porque se establece una relación entre el hombre y la naturaleza, como realidades objetivas entre ellas y el trabajo y la producción de éste como desarrollo de la sociedad (Diccionario didáctico educativo, 1996, citado en Chaverra, 2003). De manera similar en el contexto de esta investigación, el concepto de práctica es comprendido como aquel sentimiento que afecta de alguna manera la relación e interacción entre los agentes su pensamiento y su diversidad.

Asimismo, Lefebvre conceptúa la praxis como el punto de partida y de llegada del materialismo dialéctico, lo que posibilita afirmar que la práctica desarrollada en la vida real de los actores del proceso educativo es la práctica como experiencia de la realidad; la praxis sería la acción del pensamiento, cómo se desarrolla y se lleva a cabo esa práctica, en busca, además, de formas para acercarse a ella y plantear estrategias de solución.

La práctica no es un componente aislado de la realidad institucional y requiere ser analizada desde la teoría, como lo expresa Lefebvre (1971), cuando afirma que la teoría es la casa de la práctica y viceversa, y las dos conviven en una forma biunívoca en una formación educativa, social y profesional. Aunado a esto, se debe tener en cuenta que el proceso de la práctica está caracterizado por elementos de orden metodológico que Zuluaga (1987) denomina “noción

metodológica”, visibles en el desarrollo de las prácticas cotidianas donde se hace efectiva la relación teoría-práctica.

Por consiguiente, las prácticas formativas (denomínense culturales, sociales, económicas, políticas, espirituales educativas y pedagógicas) se definen de acuerdo con el escenario ya establecido, representado en diferentes dimensiones, tomando valor y posición contextual.

Las combinaciones que se tejen entre tales dimensiones crean nuevos significados al momento de conceptualizar las prácticas formativas. Dichas prácticas están asociadas con la relación práctica-acción, esencialmente en dos ámbitos de la vida del ser humano: las prácticas que se desarrollan en el campo de la educación y las prácticas formativas y educativas que se originan desde y para la sociedad como conocimiento extraescolar e institucional lideradas por los profesores (García-Cabrero et al., 2008).

En consecuencia de lo anteriormente dicho, también es posible decir que si las prácticas están asociadas a la vida del ser humano, éstas guardan relación entre el ser, el saber y el hacer, de igual manera guardan relación con el pensar, el sentir y el despertar sentimientos de relación entre la humanidad y con el antes, el ahora y el después de la relación e interacción de la diversidad tanto en el contexto de la escuela como fuera de ella.

Para comprender las prácticas formativas—incluida la educativa desde el campo escolar-, Coll y Solé (2002) señalan que su análisis debe asimilarse desde la interacción y combinación de las didácticas que influyen el aprendizaje de los estudiantes orientado por los docentes, también denominadas como “un despliegue de acciones que el profesor y los estudiantes realizan antes, durante y después de la situación didáctica” (p. 1).

Según Colomina, Onrubia y Rochera (2001), antes de estar presente ante los estudiantes, el docente ha dispuesto una serie de elementos, recursos, materiales y estados emotivos para llegar al aula, con expectativas en relación con los espacios, los tiempos para el aprendizaje, las concepciones y con un

pensamiento positivo puesto en los niños, lo cual permite analizar el ahora, el después y la planeación de la clase y las actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese orden de ideas según la autora, su investigación se enfoca en el análisis del concepto de prácticas formativas y resalta la importancia de establecer la distinción conceptual entre práctica docente y práctica educativa; para ello, se comprende por práctica docente todo el acontecer multidimensional, mediato y rápido en el aula, mientras ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje que en ocasiones se torna difícil de entender, de controlar y de dirigir, definido por Doyle (1986) como la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor.

Ahora bien, la práctica educativa, según Schoenfeld (1998), se asume como los procesos adecuados y planeados que ocurren antes de la acción didáctica y pedagógica dentro del aula que, mediante los conocimientos previos y contextuales, permiten priorizar las necesidades urgentes del estudiante y facilitan al docente su actualización con praxis epistémica constante, reflejada en las actividades pedagógicas desarrolladas por los estudiantes dentro y fuera del aula. Así, la práctica trasciende el simple objetivo de “dar de todo a todos”.

Cabe considerar el postulado de Mokus y otros autores (1995) en cuanto a los saberes y conocimientos que los niños traen consigo desde la familia como primera escuela: los “saberes extraescolares”, originados desde la práctica y el contexto. Desde esta perspectiva, se encuentra el conocimiento de los docentes, el cual hace referencia al dominio de contenidos con el que deben contar en determinadas disciplinas o áreas del conocimiento, a partir de la simbiosis entre el currículo y sus creencias personales, con un significado propio, lo que Putnam y Borko (2000), denominan el sello particular de la práctica.

El conocimiento por fuera del contexto escolar está conformado por todos los actores del proceso educativo y por otros escenarios contenedores de saberes que actúan como prácticas formativas. Mockus y otros autores (1995) hacen referencia a este tema, al proponer que no sólo el contexto escolar es el que



forma, sino que los actores del proceso educativo también reproducen prácticas formativas que van de generación en generación tanto dentro como fuera de él.

Luego, toda práctica debe ser valorada, ya sea por la forma en la que se planea o por el modo como los estudiantes logran construir significado en lo que se refiere al conocimiento y que puede ser demostrado en sus actitudes, prácticas y aptitudes resultantes de una buena práctica docente inclusiva (Arbesú y Figueroa, 2001).

Loredo y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003) coinciden en que “resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. Por su parte, (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008, p. 38) afirman que de esta manera, la práctica profesional se convierte, entonces, en una construcción colectiva en la que actúan todos los actores del proceso educativo y no sólo quienes diseñan los currículos. Es importante observar las necesidades del estudiante al hacer la formulación, pues no se debe desligar el currículo de las prácticas pedagógicas ni restar importancia a la combinación entre ciencia y tecnología para dar solución a situaciones particulares.

Al respecto, la Ley General de Educación no es ajena a los objetivos de formar y educar en la práctica y la praxis. Veamos:

En su Artículo 109, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece como finalidades de la formación de educadores lo siguiente:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

De conformidad con la Constitución Política, la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, el Decreto 272 de 1998 postula en su Artículo 2 que los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina

“fundante” es la Pedagogía. En el Artículo 3, literal f, expresa que su compromiso es formar profesionales capaces de comprender y actuar ante la problemática educativa; desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.

El Plan Decenal de Educación 1996-2005 promueve la investigación y el estudio permanente de los problemas de la educación en los planos conceptual, pedagógica, didáctica, curricular y experimental, como base para la innovación y el rediseño de políticas y programas. La reforma de la educación superior en Colombia (Ley 30 de 1992) propone que los estudiantes aprendan a elaborar científicamente, por su propia cuenta, los contenidos de sus estudios y a reconocer su relación con la praxis. La dimensión educativa de la práctica del educador se concibe como un espacio para aprender, experimentar, comprobar, deducir cosas nuevas, comprender y transformar la realidad en donde le corresponde actuar.

Lo anterior forma parte de las estrategias propuestas por el Ministerio para mejorar las prácticas formativas interdisciplinarias dentro y fuera de la escuela. En el mismo sentido, Theodor Adorno y Boaventura de Sousa-Santos (1998), con múltiples experiencias en distintos contextos insisten en la renovación del pensamiento y una reinención permanente para lograr la emancipación social, con las prácticas formativas como fuentes de aprendizaje que contemplan varias dimensiones, como la formación política y social. Desde sus particularidades, estas le imprimen un sentido único en el ejercicio práctico que se desarrolla en la escuela y amplían el tejido social que se gesta y subyace a ella, lo que posibilita tejer lazos de fraternidad y hermandad desde la educación con el propósito de combatir la crisis humanitaria que existe en Colombia a consecuencia del daño generado por la guerra.

En consecuencia una propuesta educativa en clave de diversidad que enfrente desafíos relacionados con formar a los sujetos con conciencia crítica de la realidad social, promover la igualdad y la inclusión social, reivindica el papel del

maestro como alguien capaz de tomar decisiones y de actuar para generar transformaciones sociales, lo cual implica la resignificación de los vínculos sociales y las relaciones dialógicas. En ellas se reconoce al otro, se rescata su voz, se potencia la acción colectiva como generadora de resistencias y emergencias de lo alterno, lo diverso y lo plural y se afectan las correlaciones de los poderes convencionales e instituidos, para promover la configuración y producción de sujetos conscientes y reflexivos.

En efecto, las prácticas formativas innovadoras que le apuestan a la construcción de un conocimiento descolonizado, emancipador con sentimiento incluser desde la diversidad, son realmente las prácticas que debe liderar la escuela en sus procesos educativos y formativos dentro y fuera de ella, con deseo de transformación desde el orden de la diversidad.

La trilogía escuela-pedagogía-maestro es el escenario apropiado para el desarrollo y la construcción del nosotros con ellos en las prácticas que se gestan desde estos escenarios. Por esto, Sánchez y Rosales (1999) aluden a la interacción entre docentes y estudiantes con organizaciones internas de pensamiento diverso y Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega (2006) consideran que la escuela es un lugar de encuentro de las diferencias, propicio para aprender a vivir y a convivir con la diversidad; sostienen que la escuela recobra sentido e importancia como dispositivo para generar procesos de cambio y participación activa de los sujetos, al transmutar las prácticas formativas que pueden contribuir en la construcción de una educación mucho más inclusiva, distinta a la integral que hasta ahora se tiene.

En atención a la problemática expuesta, Jesús Martín-Barbero (2002) hace referencia a los cambios que se deben hacer en las prácticas tradicionales y en la forma como circula el saber. Es fundamental revisar esas prácticas formativas que surgen desde la cultura, como también aquellas prácticas que se originan en la interacción y relación entre el docente y el estudiante, entre el docente y la sociedad, entre el estudiante y la sociedad para interpretarse desde sus subjetividades.

Es por eso que, las prácticas sociales se configuran en torno a valores culturales, modos de vida y construcciones de sentido (más allá de intereses de clases o sectoriales) y en oposición a los modos verticales, burocráticos y rígidos de organización; de ahí que se “privilegie la adopción de un tejido organizacional y comunicativo en red” (Rueda, 2008, p. 14).

Es factible deducir que el fin de la Pedagogía está sustentado en la articulación de todos los actores del proceso educativo, en la que el docente actúa como su guía al aprender y desaprender lo aprendido y buscar otros modos de hacer escuela, con reconocimiento de la importancia de la innovación en los currículos para construir y deconstruir los nuevos problemas de la escuela y sus acontecimientos.

En tal sentido, se comprende que las prácticas formativas desarrolladas en esta época ofrecen nuevas formas de pensamientos y conocimientos al momento de conceptualizar el mundo, así como dudas necesarias para el diseño de estrategias pertinentes que permitan un cambio de paradigmas. Sáenz (2007) ratifica que “la institución educativa establece un discurso, emancipatorio, halagador, pero reproduce técnicas de encierro, prácticas solapadas de limitación donde se logra el sujeto único, el mismo sujeto, el sujeto que la institución quiere y que le funcione bien” (p. 206) mediante una serie de limitaciones en todos los espacios y en la libertad. Esto, para decir que aunque el estado se desgasta en formular políticas educativas, planes y estrategias que generen cambios en la sociedad, éstas quedan bien sólo en el papel, distinto a la práctica que desarrolla la escuela en ocasiones sin mayor trascendencia.

Cabe resaltar que, además de ser educativas, las prácticas formativas formulan propuestas de enseñanza para la diversidad mediante el diálogo de saberes, al vincular la teoría y la práctica en una estrecha relación con el contexto, la pedagogía, la didáctica inclusiva y participativa y enfrentar así el futuro desde el contexto local (prácticas de crianza) que son distintas en cada cultura potenciando conocimientos ancestrales, respondiendo a su diversidad cultural desde las

prácticas que ofrece el contexto, hasta las practicas del contexto de la globalización.

En lo expresado, se evidencia la importancia de construir e implementar estrategias pedagógicas diferentes para ofrecer educación inclusiva en, para y desde la diversidad. En tal sentido, las prácticas formativas y educativas, al ser asumidas por los docentes aunque alteren su zona de confort, los obligan a salir de la rutina tiza-tablero y configuran un bien emancipatorio para la comunidad educativa.

Sin duda, comprender las prácticas formativas de los actores del proceso educativo, sobre todo de los docentes, desde lo particular hacia lo general es una ardua labor, ya que antes que juzgar se debe valorar la dimensión humana del docente; el conocimiento empieza por uno mismo, en un reconociendo-me/nos en las diferentes prácticas que agenciamos, de manera que se devela el fin y el rol de cada práctica encaminada a formar recíprocamente, más allá de la práctica pedagógica como arte e historia y que se hace en las prácticas escolares, sin ponerse en los zapatos del otro (Lévinas, 2006). Dentro de esta perspectiva, las prácticas formativas deben hacer un recorrido desde el yo hacia el otro (Lévinas, 1999); por lo tanto, debe hacerse un movimiento:

[Dirigido] al otro modo, a lo otro, al no-yo, a aquel otro exterior fuera de mí, a lo totalmente otro y absolutamente otro, aquello que está más allá de mí de mí mismidad, de mí yo, de tal manera que se busque alternativas de cambio desde la escuela (Freire, 1967, citado en Díaz Gómez, 2003, p.8).

En conclusión, para que las prácticas formativas sean significativas en el contexto y a sus actores del proceso educativo, deben contener sentido de lo humano.

### **3.2.3 Capítulo 3. Fronteras que delimitan la educación inclusiva y una gestión escolar en la Institución educativa Andino de San Lorenzo configuran el análisis de la escuela Inclusiva.**

Esta aclaración tiene el ánimo de hacer lecturas distintas a esos agenciamientos que subyacen a los actores del proceso educativo y que atraviesan

ideográficamente la escuela lorenzana, para una comprensión más amplia sobre aquello que se denomina escuela. Se trata entonces, de ampliar un poco más el concepto de escuela de tal manera que contenga el adentro y el afuera, que abrigue a todos y que permita ver las fronteras invisibles a las que alude Silva (2000) y “esos límites que se generan entre el nosotros y los otros, pero también de los otros dentro de otros, donde la escuela es frontera no por dividir, sino por ser horizonte de posibilidades” (Duschatzky, 1999, p. 15).

En ese orden de ideas, Alejandro Álvarez Gallego (1995) afirma que la escuela no será entendida como institución —término con el que siempre se la ha llamado y sobretodo en este país—, sino que se asumirá como acontecimiento, pues por ella se han librado batallas contra exclusiones y enfrentamientos entre fuerzas de poder y saber. Dentro de este marco de acontecimientos, llama la atención extraer de la (Película documental, 2012), *La educación prohibida*, ejemplos que muestran que en la época de Platón no existían escuelas físicas, todos los lugares eran importantes para aprender y se reunían en torno al sabio Platón para escuchar abiertamente y platicar en la construcción del conocimiento. Al respecto, el objetivo de esta investigación de comprender las fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas y las relaciones entre las prácticas formativas agenciadas por los actores del proceso educativo liderado desde la escuela inclusiva-diversa para todos, no es ajeno a las prácticas de platón en la escuela abierta fuera de las cuatro paredes.

Según el mismo autor, la escuela ha hecho un gran recorrido durante el siglo XIX y ha tomado un perfil de institución escolar que hasta hoy se sigue fortaleciendo desde las luchas culturales, políticas, económicas y sociales, las miradas y los programas del sistema educativo. La escuela ha ido cambiando: del conductismo o escuela de “la letra, con sangre, entra” a otros programas, como el de escuela nueva, la escuela integral, las competencias, los estándares de calidad, escuela para todos, todos a la escuela y hoy la escuela inclusiva diversa o escuela para todos.

Esa lucha constante se evidencia en el trabajo de reconfigurar la escuela con todos sus actores, ya que no es fácil unificar voces; no obstante, así como en el territorio colombiano las fronteras van tomando forma, sentido y significado desde las diferentes concepciones, geográficas e ideográficas, la escuela sigue su recorrido en su reconfiguración desde el mundo de la diversidad.

Entonces, para hablar de la escuela, es preciso conocer las perspectivas que, con el trascurso del tiempo y la evolución de la humanidad y la sociedad, se han concebido alrededor de ella. Se cree entonces que la escuela es el espacio en donde se continúa el proceso de formación iniciado en la familia, en donde se comparte y se inicia la dimensión como seres sociables y además es donde se tiene los primeros compañeros y amigos, muchos de los cuales permanecen.

Mockus y otros autores (1995) permiten deducir que la escuela es un escenario de conocimiento ligado al proceso de comunicación y ratifican: “En distintas ocasiones y contextos se han reconocido marcadas diferencias entre el conocimiento (o la comunicación) que tiene lugar en el ámbito de la escuela y el conocimiento (o la comunicación) fuera de ella”. Además, sugieren que la escuela privilegia determinados conocimientos y desvaloriza ciertas fuentes del saber; sin embargo, proponen que las escuelas podrían transformarse o innovar, si fueran más permeables y menos dogmáticas.

En conclusión, la escuela lorenzana debe abrir espacios para su cambio y transformación, puesto que una escuela rígida no potencia el libre desarrollo de la personalidad y la construcción de conocimientos. Es importante que al sujeto se le permita expresarse y alcanzar un óptimo desarrollo integral como ser imprescindible en la sociedad.

#### **3.2.4. Capítulo 4 La gestión escolar: una alternativa de participación colectiva en la construcción de la educación inclusiva-diversa**

Existen creencias de los diferentes actores del proceso educativo que asocian la gestión escolar con el papel que desempeñan los rectores y coordinadores de las intuiciones educativas; no obstante, en la vida práctica, el

concepto de gestión se vuelve significativo en una amplia gama de contextos sociales, políticos, económicos, culturales o religiosos, que existen dentro y fuera del contexto escolar.

En primer lugar, es necesario identificar teorías de diversos autores que definen la gestión tanto en la vida escolar como en la vida social de los actores del *proceso/contexto* educativo; para en un segundo lugar, centrar la mirada en las políticas de implementación de la gestión y, en tercer lugar, se hará una distinción entre gestión escolar, liderazgo y administración.

Toda reflexión se inscribe dentro de un proceso y se convierte en una disciplina que busca “identidad, en proceso de gestación y consolidación” (Casassus, 2000a, p. 2), para contribuir al fácil análisis y a la comprensión del sentido significativo de la gestión escolar, con la participación de todos los actores del proceso educativo. Según el mismo autor, el concepto de gestión está asociado con el concepto de administración y, en muchos casos, esto es así: desde los directores, el papel de la gestión escolar se ha enfocado a la administración y ejecución de proyectos como forma de adquirir recursos económicos para las instituciones y han dejado de lado otras dimensiones como la pedagógica, la humana, la del conocimiento, la de realidad contextual, la convivencia, la de salud, y la diversidad bien sea por desconocimiento o porque no se ejerce de manera adecuada. No puede olvidarse que la gestión cobra relevancia cuando la humanidad la pone a su servicio.

Al respecto, Rentería y Quintero (2009) dan a entender que, para que haya una buena gestión escolar en todas las áreas (administrativa, académica, financiera y comunitaria), tanto el director como su equipo deben recuperar el liderazgo que tenían los docentes, de manera que puedan establecer puntos de equilibrio, encuentros y desencuentros en la trilogía academia-pedagogía-administración en la vida institucional orientada por el PEI. Sin duda, en esta trilogía la gestión directiva asume una postura activa y el acontecer institucional del universo educativo (Sacristán, Gimeno y otros, 1991), para potenciar cambios en pro de la calidad educativa en clave de diversidad.



Tanto las formas de gestión y prácticas docentes deben ser recreadas y contextualizadas e involucrar a todos sus actores en el proceso educativo, para sumar anhelos relacionados con los propósitos de la Ley 115 de 1994. La gestión escolar va más allá del reconocimiento que hace la ley; por eso, es importante analizar desde la gestión los procesos escolares que ocurren en las prácticas pedagógicas y en la vida escolar que orientan los docentes, pues varias de las buenas intenciones contenidas en la Ley —como la política de cambio y el mejoramiento del accionar escolar— se quedan ahí, no trascienden, no rompen fronteras ni cambian paradigmas.

Visto de esta forma, es preciso analizar la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que ha venido acompañando el fortalecimiento de la gestión escolar desde cada una de las áreas de gestión y las Secretarías de Educación del país. Por ello, algunas estrategias para dicho acompañamiento lo constituye el mejoramiento institucional, buscando optimizar la calidad de la educación mediante la articulación de procesos de inclusión y diversidad en el plan de vida de la comunidad educativa, puesto que, además de circundar la vida interna de la escuela, la gestión involucra los proyectos de vida de los egresados que continúan buscando acercamientos interinstitucionales.

Por tanto, la gestión escolar que rompe fronteras ideográficas implica proyecciones objetivas, más allá de las pruebas Saber, pero sin desligarse de los anhelos de cada área, ya que contempla fines y misiones, así: la gestión académica, como misión esencial; la gestión directiva, como misión orientadora; la gestión administrativa y financiera, como misión de apoyo y la gestión de convivencia y comunidad, como misión vital. Todo se encuentra ligado.

En relación con las implicaciones de la gestión escolar, hay que revisar aspectos fundamentales como la deconstrucción y construcción de los conceptos diversidad, derecho, sociedad civil, participación y biopolítica, descolonización del pensamiento y gestión del conocimiento. Este compendio conceptual requiere:

[...] más que un planteamiento teórico, la formulación y puesta en marcha de acciones que viabilicen escenarios para la construcción y sostenibilidad de un

proyecto real de multitud, esto es, de un conjunto de prácticas sociales que, sustentadas en la validación de la diversidad y potenciando el sentido del ser colectivo, permitan construir nuevas subjetividades y generar alternativas críticas para afrontar la situación social, económica y política del país (Agudelo, 2013, p. 114).

Otro aspecto a considerar se desarrolla desde una gestión crítica que orienta hacia la emancipación de modelos que se sumergen en el afán del capitalismo y excluyen los deseos y la forma “explícita o implícita de la acción humana” (Casassus, 2000, p. 5). La gestión escolar desde una mirada crítica y transformadora, debe impactar en lo estatal, para que la participación en las políticas públicas del país le permita transformar la vida y la organización escolar, sobre todo en lo curricular-cultural. Se trata de incidir en la construcción colectiva de conocimiento y en la producción de subjetividades políticas, culturales y sociales.

Para lograr dicha incidencia colectiva y participativa de sus agentes, el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006 en los objetivos del milenio, propone los objetivos más importantes al momento de elaborar un plan de mejoramiento institucional como una estrategia de gestión escolar y son:

- Poner en marcha un plan de mejoramiento institucional para optimizar la calidad de la educación en todas las instituciones educativas del país.
- Elaborar un plan de mejoramiento resultante de un conjunto de procedimientos, acciones y metas diseñadas y orientadas de manera planeada, organizada y sistemática desde las instituciones.
- Considerar una serie de acciones integradas, de una orientación y de un esfuerzo institucional, cuyo fin es alcanzar aprendizajes adecuados en los niños y los jóvenes, de forma que las instituciones preparen muchachos seguros y competentes.
- Determinar con claridad cuál es su objetivo y cuáles las estrategias y actividades que se desarrollarán para lograrlo.

- Propiciar el liderazgo del rector, acompañado por un equipo directivo de gestión que involucre a docentes, padres y madres de familia y estudiantes.
- Analizar, desde cada rol y responsabilidad, la situación, los resultados de las evaluaciones internas y externas, las condiciones académicas y sociales de los alumnos y definir hacia dónde necesitan y desean llegar y cómo hacerlo.
- Señalar que la gestión pedagógica es el objetivo esencial de un plan de mejoramiento.
- Articular el plan de mejoramiento con el gran objetivo que el colegio se ha trazado para sí, representado en el proyecto educativo institucional que está determinado por su misión.

Luego, la gestión escolar como estrategia motivadora que construye en forma colectiva debe ser el horizonte social que propende por salir de la tradición en la que se hacían los planes de evaluación y de gestión, es decir, debe recontextualizar el concepto y dar cuenta de una educación más humana, inclusiva, crítica, acorde con las necesidades y con el plan de vida de la diversidad desarrollando ese conjunto de actividades sociales que la deben caracterizar.

Por tales motivos, la Unesco, como organismo encargado de velar por la educación mundial, ha venido señalando diversas directrices, cuyo fin es mejorar los sistemas de gestión y afirma que, aunque para la población actual la gestión es una disciplina nueva, ha estado presente desde las décadas de los años setenta y del ochenta en Reino Unido y en América Latina, respectivamente.

Si se retoman las buenas intenciones del MEN (Ministerio de Educación Nacional), valdría resaltar algunos aspectos de la gestión escolar, como el tinte inclusivo que se pretende dar a la educación mediante un ejercicio práctico; para ello, el Ministerio pone una serie de herramientas al servicio de la educación. De esta manera, la institución puede diseñar rutas metodológicas hacia la buena marcha en la vida escolar, cuya razón desea lograr el aprendizaje significativo.

Además, mediante el programa Revolución educativa, para mejorar la calidad de la educación en el país, el Ministerio propone un enfoque inclusivo, apoyar la gestión escolar y propiciar espacios de participación, igualdad y equidad de todos los actores del proceso; así, con la implementación estrategias comunitarias, pedagógicas y lúdicas que recreen la gestión escolar, se debilitarán las fronteras que han estado presentes como límites y que éstas se potenciarán como espacio de posibilidades en la medida en que se conceptúen como posibilidad y no como la barrera que separa.

Hasta aquí se ha abordado el concepto de gestión escolar desde algunos aportes teóricos; en adelante se tendrán en cuenta diversas políticas que se han formulado en torno a él.

En este orden de ideas, se resaltan los esfuerzos del Ministerio de educación Nacional, al formular políticas en gestión escolar que van desde la integración de la diversidad hasta las propuestas de guías con enfoque inclusivo para el mejoramiento institucional en clave de diversidad, cuyo fin se expresa en el anhelo para la atención a la diversidad, la toma de decisiones y la cualificación y participación activa de la comunidad. En el programa Prosperidad para todos —cuyos criterios se orientan a dar a conocer los avances y el fortalecimiento de los componentes pedagógico, político y de gestión—, existen esfuerzos estratégicos, pedagógicos y didácticos para hacer más visible la gestión escolar, ya sea en el desarrollo del PEI o del PEC (Proyecto educativo Comunitario), en las dimensiones administrativa, comunitaria, financiera y académica. Según Ainscow (1999), esto se hace con el objeto de mejorar las escuelas, como factor fundamental del desarrollo de políticas educativas para una educación de calidad.

Con respecto a lo anterior, una propuesta del Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 42) como política educativa es “Orientar para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, Construir planes de mejoramiento a corto y mediano plazo, desde los componentes de gestión administrativa, directiva, académica y de comunidad”, lo que permite potenciar cada gestión no sólo desde las fortalezas, sino desde las debilidades y

amenazas que se convierten en fortalezas y oportunidades en la promoción de la comunidad educativa y la diversidad.

De otro lado, el Plan decenal de educación, 2006-2016 fue un suceso histórico que hoy hace posible la gestión escolar local, municipal, departamental y nacional, de acuerdo con las necesidades. Los directores, acompañados de todos los actores del proceso educativo, se convierten en líderes de la gestión escolar, porque orientan, evalúan y trabajan en y con la diversidad en forma ordenada, articulada y sistemática según el plan de vida de las comunidades.

No obstante, el Ministerio de Educación Nacional lanzó otras propuestas relacionadas con la gestión escolar, entre ellas:

- Educación inclusiva, Garantía del derecho a la educación inclusiva en Bogotá (2005), la cual denomina gestión a la manera como el MEN crea sistemas que hasta ahora son integrales, como la implementación del aula especial, situación demográfica que aísla a los estudiantes y fragmenta el aprendizaje interdisciplinar y la socialización entre pares en la vida escolar.

El Decreto 366 de 2009, de docente de apoyo, tiene varios propósitos adicionales. El docente de apoyo fue pensado como un gestor del proceso pedagógico de inclusión en la institución educativa, al ser el responsable de trabajar con el cuerpo directivo, los orientadores y padres de familia.

El reto principal es transformar culturas, prácticas y políticas. Se deben modificar las prácticas institucionales de la gestión escolar y las prácticas de aula; para ello, es necesario un cambio de mentalidad que rompa el estigma de la segregación, pero además, es pertinente preguntarse cómo, qué, cuándo, por qué y para qué la inclusión de la diversidad?, ¿acaso todos ellos quieren estar en la escuela?, luego si la escuela en, para y desde la diversidad se construye desde el deseo, sentimiento y conocimiento, la práctica inclusora no puede ser imponente de poder.

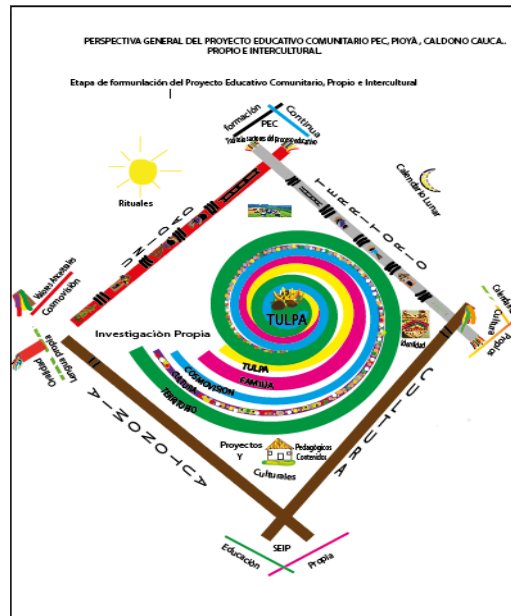
De acuerdo con lo anterior, una educación de calidad para todos y todas, que responda a las necesidades y expectativas de todos los actores del proceso educativo y desde todos los ámbitos que exigen responsabilidad y sentido social, con gestión participativa sin rasgo alguno de discriminación, es una ardua tarea colectiva para los directivos y su equipo de gestión, con miras a implementar políticas inclusivas como estrategias pedagógicas. Se trata de que el servicio educativo ofrecido en cada institución brinde una educación humanizada, contextualizada, de calidad y equidad para todos, cuyo máximo disfrute sea la diversidad, con promoción de la democracia y del desarrollo participativo y social. Mediante la política de Revolución educativa, se establecen mecanismos que, además de pretender que la educación deje de ser integral y segregadora, propende por la construcción de educación inclusiva diversa, sin discriminación, con praxis epistémica, ética y política mediante diálogos conjuntos que debiliten las fronteras de la escuela.

Luego, para que la gestión escolar tenga éxito en sus fines propuestos de inclusión y diversidad, hay que tener en cuenta algunas características de la misma y, sobre todo, la de comunidad, ya que en esta área de gestión se inicia la planeación con la presencia de todos los actores del proceso educativo. Otra característica a considerar es una periódica evaluación y el seguimiento a los planes y proyectos propuestos.

En ese orden de ideas cuando de gestión escolar se trata, los indígenas Paeces (ubicados al norte del departamento del Cauca) son ejemplos claros y cercanos a estos principios democráticos, participativos y políticos de la educación desde la diversidad, puesto que la gestión directiva es participativa, en minga de pensamiento, para construir, desde las huellas ancestrales, sus ideales de educación sentida, no inocente y con sujeto activo.

A título ilustrativo, se indica mediante el gráfico la perspectiva de la educación indígena, como también se quiere con ello significar la estrategia de gestión escolar que subyace a las comunidades

Figura 3. Perspectiva de Educación Indígena Páez.



Fuente: Miguel Á. Muñoz (2014)

En esta perspectiva de educación, liderada desde la gestión directiva, la comunidad educativa toma responsabilidad y se inicia un sentido de pertenencia por la educación de sus hijos; hoy, ese panorama sigue cambiando, debido a su reconstrucción permanente en minga, es decir, en forma colectiva y no individual.

Siendo productores de una educación inclusiva desde la diversidad, no es posible dejar en el baúl guardados aquellos aspectos y ejemplos claves de gestión escolar que se visibilizan en las comunidades en este caso indígena, estrategias invisibilizadas muchas veces por el estado y otras culturas.

En ese mundo de color que ofrece este contexto indígena, se inicia cada línea del espiral con una organización esencial y las formas en él, un sentimiento profundo representando la vida, el ser de la comunidad Indígena Páez en este caso, el fogón para la cultura Páez y la tulpa para otras culturas. El espiral que tiene la forma del cordón umbilical del niño en el vientre de la madre representa la forma en que se relaciona dicha comunidad en los espacios, hombre naturaleza, línea espiral que se inicia alrededor del fogón o tulpa, la línea rosada representando la familia alrededor del fogón formación de la primera escuela, en esa líneas de prolongación de la vida en comunidad es indispensable el planeta

azul línea que conecta el saber desde la cosmovisión cielo y agua, custodiado por la diversidad que le da la alegría y la organización representada en esa línea mágica de colores sentida y visibilizada en una gestión que parte de los saberes extraescolares y los articula a la vida de la escuela y su comunidad educativa.

Todas las líneas conservan cercanías, como también distancias, apuntan hacia un mismo lugar contrarias al espiral que nos enseñaron en la escuela que el horizonte se desplaza hacia la derecha, esto es de acuerdo al significado cosmogónico para el pueblo nasa, respaldadas por los bastones de autoridad y sus cintas de colores que toman significado desde el espiral en la parte inferior, y en la parte superior los tejidos que se elaboran en la cultura (chumbes y mochilas), el chumbe rojo representando a la mujer Paéz y el chumbe blanco representando al hombre, como se puede observar el papel de la gestión escolar, está más allá del simple hecho de administrar recurso porque se parte de una reflexión, epistémica que humaniza el quehacer escolar.

Toda una cultura movida por el pensar, el sentir y el despertar el amor y la identidad por su pueblo, en Unidad, para proteger el Territorio, concepto que hace alusión más allá de un pedazo de tierra según la Cultura que ejerce su Autonomía y todo esto es liderado desde la escuela en, para y desde la diversidad, porque se hace en su contexto real a la luz de sus creencias mitos y leyendas y para la diversidad, porque la escuela es de todos y para todos, haciéndose visible el papel de la gestión escolar y la construcción del nosotros con ellos desde el componente político, el componente educativo, el componente administrativo y el componente de salud, para lograr una gestión escolar, con miras a la calidad de vida humana antes que pensar en la calidad de pruebas Saber 11°.

Todo este pensar y sentir del pueblo Paéz se desarrolla mediante un tejido en el que prima la máxima Autoridad que es la comunidad en general representada en la figura No 3 con símbolos de Autoridad de color café representando el Territorio; en la parte superior dos símbolos denominados Chumbes( palabra indígena que hace referencia a una manta tejida por las mujeres, el chumbe de color rosado para arrullar a las niñas y el de color blanco



para arrullar a los niños), éste símbolo también representa el arte, la cultura, los sembrados y la vida del ser Páez. Las líneas espirales de diversos colores que giran alrededor del fogón tienen espacios abiertos al lado izquierdo significando que la vida no está enmarcada ni tampoco encerrada en una mismidad; por el contrario, es abierta a la diversidad, al otro, y a la otredad a la que alude Levinas (1994). por consiguiente, la lectura realizada al gráfico, no se encuentra en ningún diccionario, ya que las frases escritas son el mensaje que transmite el mismo gráfico y viceversa, lo que quiere decir que el mensaje no está fuera de él, sino que está en él por, lo que es preciso decir que:

[...] El significado del cartel o de su mensaje no está fuera de él, sino que está en él, se configura en nuestro acto de contemplación cuando nosotros ponemos en relación todos sus elementos, los hacemos interdependientes, construimos un todo, un todo que nosotros llenamos de expresión. Y cuando hacemos esto no hacemos más que seguir las pautas estructurales y compositivas (Pujadas, 2014, p.11).

Otro ejemplo claro de gestión escolar lo constituye la Universidad de Manizales, al estar comprometida con el sentido de pertenencia en la formulación de políticas orientadas a liderar procesos de gestión de calidad en educación desde la diversidad ofertando programas que van desde lo regional, a lo largo y ancho de la Nación, con identidad latinoamericana, para construir una mejor gestión que rompa fronteras y paradigmas que han delimitado una educación inclusivo-diversa más humana.

En consecuencia, Ruiz Botero (2006) afirma que la gestión escolar debe responder a las necesidades de la escuela, a la accesibilidad de estudiantes con o sin discapacidad y dar cuenta de la comunidad; para ello, crea políticas que impactan en la solución de sus conflictos, de manera que haya una relación directa entre lo escolar y lo extraescolar para comprender las dinámicas que se gestan desde la sociedad. La accesibilidad como reto a la que alude la autora está centrada en la diversidad más que en la discapacidad, por lo que es importante construir buenas prácticas de gestión.

Diseñar, desde la gestión escolar, un plan de capacitación que cuente con seguimiento y sistematización y que promueva discusiones prácticas en diversas

situaciones políticas y culturales que dificultan la inclusión. Esta última debe ser entendida como la capacidad que va más allá de la simple integración, pues implica un grado de comprensión y aceptación de la otredad (Lévinas, 1994).

Cabe señalar, que las ideas expuestas en este texto permiten afirmar que la gestión escolar va de la mano con el concepto de diversidad, siempre y cuando en ésta se sustente la presencia participativa de todos los actores del proceso educativo en una relación de planeación, ejecución, seguimiento, evaluación y propuestas de mejoramiento en la promoción y vida de la comunidad como sucede en el mundo indígena de la cultura Nasa.

Luego, identificar elementos de gestión escolar desde el mundo indígena en clave de colectividad en la que todos aprenden de todos, y en la que prima el bien común, es un referente importante para analizar la gestión escolar que se trabaja en el mundo de la población campesina con presencia de diversidad de etnias como es el caso del contexto lorenzano; con la gran diferencia, que la gestión escolar en este contexto, se centra en:

- *Gestionar desde el carácter individual*
- *Que los profesores cumplan los horarios en las aulas de clase.*
- *Que los padres de familia cancelen a tiempo la cuota para servicios generales.*
- *Entregar estadísticas de matrícula al SIMAT.*
- *Asistir a capacitaciones de carácter administrativo para los recursos.*
- *Estar pendiente que los estudiantes del grado 11º obtengan buen puntaje en las pruebas saber. Relegando a un segundo plano una gestión desde:*
- *La familia*
- *El saber escolar y extraescolar*
- *El saber colectivo*
- *Lo humano que integre a toda la comunidad educativa y a sus actores.*
- *La implementación de la escuela para padres*
- *El seguimiento al egresado y la gestión para proyectar al estudiante a la sociedad.*
- *El construir los currículos, planes de estudio y manuales de convivencia con la participación de todos sus agentes.*
- *El Plan de mejoramiento Institucional para actualizar los PEI.*
- *El analizar una educación para todos en clave de diversidad que urge en la comunidad lorenzana.*

- *La praxis epistémica que oriente la práctica docente, la práctica del docente y el resultado de esa práctica en la sociedad, es decir el antes el ahora y el después de la práctica formativa.*
- *Una educación sentida con sujeto presente y activo y no inocente.*
- *La historia que contribuya a la construcción del presente de la educación para todos.*
- *Los deberes y derechos de cada uno de los actores del proceso educativo*
- *Las voces de los niños que están ahí para decir tócame que también existo.*
- *Los valores culturales, sociales y humanos para lograr la tan anhelada paz en Colombia.*
- *El reconocimiento del otro para enfocar la educación en el respeto por la diversidad.*
- *El análisis de aspectos segregadores de la educación tradicional; no para transmitir su historia, si no, para transformar aspectos de la educación actual que la haga más humana.*
- *Las necesidades de los actores del proceso educativo*
- *Un caminar colectivo PEI \_ PEC (Proyecto Educativo Institucional- Proyecto Educativo Comunitario).*

Para la construcción del referente teórico que posibilita la comprensión del problema de investigación, es preciso tener en cuenta diferentes planteamientos en torno a la escuela, asociados con diversos conceptos que surgen desde y para la escuela y desde los actores del proceso educativo. Por lo tanto, en esta investigación son fundamentales los trabajos investigativos y las propuestas que han abordado el concepto de escuela en la historia.

Es por ello, que el anhelo con la presente indagación sea definir estrategias que permitan debilitar las fronteras de la escuela, como lo expresan Mockus y otros autores (1995), quienes invitan a pensar en una escuela para todos, al debilitar las fronteras que hasta ahora han sido obstáculos para el ingreso de toda la niñez a la escuela y convertirlas en un contenedor de posibilidades y no sólo como barreras que impiden la realización y organización del ser.

Los referentes teóricos que fundamentan esta investigación alrededor del concepto de escuela abren espacios de reflexión epistémica para identificar, interpretar y comprender las fronteras y luego vincularlas estratégicamente en la construcción de la educación inclusiva-diversa en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo, por eso, el concepto de escuela es analizado desde distintas

teorías del conocimiento. Entre algunas de ellas se encuentran similitudes y diferencias, que además permiten aclarar y ampliar su comprensión.

En la construcción de este referente teórico, se articularon planteamientos y trabajos de investigación de autores como: Luz Dary Ruiz Botero (2006), Silvia Duschatzky (1999) y, Antanas Mockus y otros autores (1996), Javier Sáenz Obregón (2006), Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega (2006), Olga Silva (2000), Paulo Freire (1967), Hugo Zemelman (2014), Henry Giroux (2001) y Rosa Blanco (1999). Trabajos investigativos que giran en torno al concepto de escuela, señalan su lugar, papel, función, sus espacios, ambientes y su labor, por lo que cabe decir que el concepto de escuela según los autores nombrados, ha sufrido cambios en la medida en que se relaciona o no con el contexto y la sociedad. Por lo tanto, es preciso afirmar que el concepto de escuela, y su significado han estado definidos por los usos y apropiaciones del espacio físico y por las representaciones que se elaboran con respecto a la utilidad de la escuela en la vida social” (Ruiz Botero, 2006, p. 9), además la autora afirma que la escuela es el lugar para la reflexión, construcción de sentido y apropiación, portadora de historia compartida e identidad colectiva: Por tanto “El territorio escolar, funde, reúne y une” (Ruiz Botero, 2006, p. 10).

La escuela es un mundo de posibilidades de la diversidad y transformación de sociedad, siempre y cuando los colores e insignias de libertad no tomen otro rumbo. En palabras de Paulo Freire (1967), la educación como práctica de la verdadera libertad que se agencia desde la escuela rompe paradigmas con saberes que, por mucho tiempo, han estado en el silencio. Por su parte, Alfredo Ghiso (1993) aclara su propuesta de acabar el mutismo mediante el diálogo de saberes. Esa es la escuela que se pretende conceptuar.

De otro lado, se asume la escuela como el espacio físico que articula, integra, resuelve problemas de la sociedad y relaciona el conocimiento del afuera con el adentro (Duschatzky, 1999), la escuela transforma la sociedad mediante el análisis de problemas que se reproducen desde ella y busca la construcción del conocimiento y la relación existente entre lo escolar y lo extraescolar, con la visión

de una escuela integradora (Mockus et al., 1996). Por ello, es que la construcción de una escuela inclusiva-diversa, acorde al contexto y a la necesidad de los actores del proceso educativo va más allá de la escuela integradora, que proponen los autores. En virtud de lo anterior es el sentido con el cual debe identificarse la escuela para todos y orientar a la comunidad.

Cabe considerar, por otra parte, que la escuela se ha conceptualizado como espacio político-cultural que reúne, convoca a la discusión, pero que en ocasiones ha actuado en forma interdependiente de otros sectores y sistemas sociales, económicos, religiosos, éticos y morales. Sin embargo, la experiencia de los sujetos que la organizan gesta delimitaciones fronterizas desde el mismo contexto. Asimismo, la escuela es un espacio donde hombres y mujeres se reconocen como sujetos con derechos. En esa perspectiva, y desde los anhelos y deseos de los actores del proceso educativo es que la escuela inclusiva-diversa, debe ser el escenario propicio para debilitar las fronteras presentes en el proceso educativo que han delimitado la construcción de dicha escuela, porque han influido en los diferentes actos de la escuela y la sociedad como barreras, de ahí que la importancia de esta investigación radique en interpretar y comprender esas fronteras agenciadas por sus agentes del proceso educativo ya sean de tipo político, diversidad cultural, histórico, económico, académico, laboral, administrativo y social de tal manera que permita crear conciencia entre los actores del proceso educativo dentro y fuera del contexto escolar sobre esas delimitaciones que las fronteras han originado y convertirlas en oportunidades.

Siendo las cosas así, resulta claro afirmar que la escuela es un espacio fuente de poder que permite construir conocimiento desde el diálogo intersubjetivo y toma al entorno como un entorno inmediato; entonces, la escuela es un contenedor de medios que permite orientar al actor del proceso educativo a ser crítico, inclusivo en, para y desde la diversidad. Objetivo que es urgente implementar en el contexto lorenzano.

En última instancia, está la dependencia recíproca entre escuela inclusiva diversa y la sociedad, donde se incentiva la educación como medio y se propone

la formación de un ser humano capaz de trascender las contingencias histórico-sociales, es por eso, que la escuela debe trascender más allá de la simple integración que hasta ahora ha sido implementada por sus actores. Para lograrlo, se hace necesario tener en cuenta los enfoques teóricos y sobre todo el crítico propuestos por Paulo Freire, Henry Giroux, Apple y Paul Willis, para quienes la educación es un instrumento de transmisión ideológica con la posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social, puesto que, la escuela no es únicamente un aparato de reproducción del orden social, sino también un espacio para la creación cultural desde el aprendizaje como proceso de interacción comunicativo y social.

Cabe considerar, por otra parte, que la escuela en la sociedad es denominada como el refugio que garantiza derechos de igualdad, el lugar de protección de jóvenes, como escape a la violencia o pasaje de reconocimiento; parece ser la institución de la frontera, pero que, al ser construida en, para y desde la diversidad trasciende dicha denominación fronteriza. De este modo, la escuela se convierte en un espacio de posibilidades y oportunidades para la diversidad “más allá de la distinción, de lo académico, que genera entre los que asisten y no asisten a ella; sin embargo, la escuela está ahí poniendo en contraste, en conflicto, lógicas dispares de representación social” Duschatzky (1999, p. 3-4).

La propuesta de un modelo de educación inclusiva-diversa en el contexto lorenzano apunta a que la escuela sea vista como lugar de encuentros de la diversidad, socialización y comprensión entre pares, de igualdad, equidad, la vida humana y sus valores, con el reconocimiento de la diversidad, enmarcado en una educación que comprenda críticamente la realidad social para mejores oportunidades de vida.

La escuela inclusiva-diversa en el contexto lorenzano será entendida como aquel espacio en donde:

- Todos los niños pueden aprender en la escuela que comprende la diversidad.

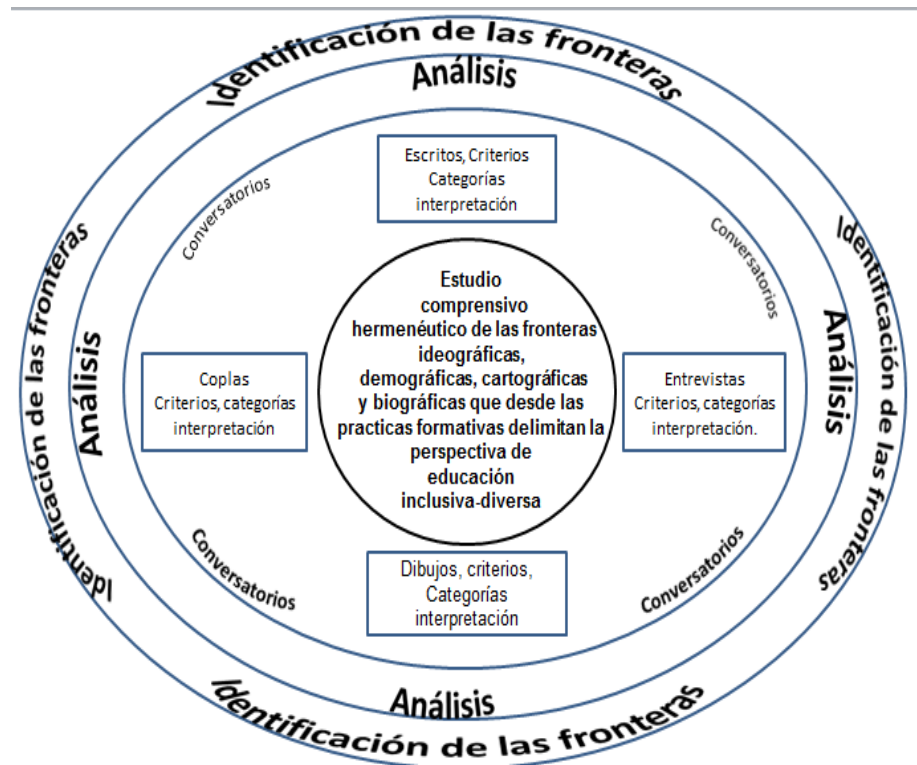
- Todos aprenden de todos, con todos y todas desde su interculturalidad y su contexto.
- Todos los niños desarrollan planes y currículos acordes con sus necesidades y su realidad contextual, flexibles desde una educación adecuada.
- Todos reciben actividades complementarias que fortalecen la otredad.
- Todos los niños interactúan con la comunidad educativa representada en todos sus actores, sin discriminación o segregación alguna.
- La inclusión reemplaza la integración (Calderón, 2012).
- La escuela es puente de comunicación entre la familia hogar y la academia, para la comprensión de las escuelas inclusivas (Ainscow, 2012).

### **3.3 Criterio Investigativo**

El criterio investigativo a partir del cual se desarrolla el presente trabajo se centra en una perspectiva hermenéutica, aspecto que puede visualizarse en los hallazgos del estudio, obtenidos a partir de diferentes instrumentos aplicados a los actores del proceso educativo. Éstos fueron elegidos entre una gama de actores de la diversidad, teniendo como base criterios que varían entre el saber escolar y el saber extraescolar de los estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general, frente a dinámicas como: dibujar, escribir, componer y dialogar sobre los conceptos de diversidad, inclusión, prácticas formativas y gestión escolar. En este sentido, la pregunta de investigación y el desarrollo del proyecto se basan en aportes científicos que fortalecen el análisis de tema estudiado.

### 3.3.1 METODOLOGÍA

Figura 4. Brechas para llegar al conocimiento



La experiencia en educación en el campo de la diversidad, ha permitido un encuentro con el conocimiento en un ir y venir como se representa en la figura anterior, iniciado por el centro como la mesa de análisis y reflexión epistémica sobre cada una de las informaciones que iban generando cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación.

El diseño metodológico de la investigación se orientó a la comprensión de las fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que, desde las prácticas formativas, delimitan la gestión de una educación inclusiva en la escuela lorenzana. Para ello, se realizó un estudio comprensivo de corte hermenéutico,



sobre las fronteras que se visibilizan o invisibilizan dentro y fuera de la escuela por medio de las prácticas formativas de los docentes, directivos, estudiantes, padres de familia del grupo educativo y comunidad en general, con el fin de interpretar y comprender las relaciones entre las fronteras y prácticas formativas, al igual que sus consecuencias frente al desarrollo de una gestión escolar pertinente, la cual agencie una educación inclusiva y diversa.

En este contexto, la investigación se centró en el análisis frente a la construcción de una escuela inclusiva-diversa desde el ser, el saber y el hacer, teniendo como base la participación de todos los actores de la comunidad educativa y comunidad en general desde su contexto real y específico, logrando así develar características, condiciones, posibilidades y alcances de las fronteras mencionadas.

Tal comprensión de las fronteras y prácticas formativas, asociadas con una escuela inclusiva-diversa, facilitó la emergencia y visibilización de aquello que es evidente para los actores como aquello que invisibilizan, agenciado por la relación esquemática y normativa con que orientan sus prácticas, en ocasiones, sin praxis de su razón de ser.

Los instrumentos utilizados para obtener información fueron: escritos, pinturas, coplas y entrevistas. Entre los criterios de selección de docentes para la elaboración de los escritos se consideraron los siguientes: género, docentes del entorno, docentes provenientes de otros lugares, docente de Matemáticas, licenciado innovador, directivo docente, docente padre de familia, docente madre de familia, docente de preescolar, docentes regidos por los Decretos 1278 y 2277, docente de artes y docente jubilado. Estos parámetros se definieron con el propósito de analizar las diferentes caracterizaciones, que frente al personal, ofrece la Institución Educativa Andino de San Lorenzo.

Los criterios definidos para la elaboración de las coplas fueron los siguientes: género, padre de familia que no sabe leer pero sí saben la copla, padres de familia que tienen habilidades para las coplas sobre educación,

inclusión y diversidad, madre líder y exalumna del entorno. Estos parámetros se establecieron para conocer e identificar su visión acerca de la escuela y los procesos educativos que se desarrollan en ella.

Para el caso de los estudiantes los criterios fueron: estudiante escolarizado y con trayectoria escolar, exalumno del entorno, estudiante desertor, estudiante de la zona rural, estudiante por primera vez en la escuela, estudiante de la zona urbana, niño por fuera del sistema de matrícula que nunca ha estado en la escuela y estudiantes desertores de zona urbana y rural. Esta categorización busca obtener una visión más amplia del proceso educativo considerando diferentes ángulos.

Es importante resaltar que la Institución Educativa Andino de San Lorenzo tiene una cobertura de 580 estudiantes, distribuidos en diez sedes, cuatro de ellas ubicadas en la cabecera del corregimiento y seis en zona rural. La mayoría de los educandos pertenece a zonas rurales y al sector campesino de estrato uno. Estas condiciones de vida definen, de una u otra forma, algunas fronteras de diversa índole. Por lo tanto, la metodología se fundamentó en la interacción con los miembros de la comunidad educativa integrada por docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia, quienes se destacan por su liderazgo institucional y social, incidiendo en los procesos y dinámicas que se llevan a cabo dentro de las comunidades.

La dinámica para la elaboración de los escritos inicia con la elección de algunos docentes y estudiantes, buscando realizar el proceso de análisis e interpretación y la confrontación pertinente con los conceptos de inclusión y diversidad.

En este sentido, se resalta que para la creación de las coplas se tuvieron en cuenta las habilidades de algunos padres de familia, puesto que sobresale su saber cultural y popular.

En lo referente a las pinturas, los criterios definidos fueron: estudiantes escolarizados, estudiantes desescolarizados, estudiantes desertores y aquellos

niños que nunca han asistido a una institución escolar, quienes expresaron su sentir y pensar sobre la escuela. Además, se realizaron entrevistas a los docentes, con el propósito de conocer las prácticas educativas, que se agencian en la escuela, dirigidas a la inclusión y la diversidad. La información generada se organizó en matrices donde se caracteriza a los participantes: docentes (siete), directivo docente (uno), padres de familia (cuatro) y estudiantes (ocho). Se optó por integrar mayor cantidad de estudiantes considerando que podrían expresar diversas opiniones de acuerdo con sus experiencias y actividades escolares.

Se codificó y se organizó los resultados arrojados de cada uno de los escritos, coplas, dibujos y entrevistas según cada sujeto, haciendo una descripción e interpretación de cada técnica utilizada. Luego, para lograr dicha interpretación, se organizó la información en una matriz que permitió hacer el análisis detallado como brecha para la identificación de categorías y subcategorías finalizando el proceso de interpretación y discusión de hallazgos desde diferentes teorías y autores que han abordado temáticas relevantes que sirven como soporte para la presente investigación (ver anexo 7).

### **3.3.1.1 Técnicas para la generación de la información**

Las técnicas utilizadas frente al desarrollo de la investigación aquí propuesta fueron las siguientes:

- Escritos: ejercicio que le permitió al actor del proceso expresarse libremente, permitiendo encontrar hallazgos referentes exclusivamente al área de su conocimiento, como también visualizar algunas fronteras ideográficas y biográficas sobre diversidad y su expresión en las prácticas educativas.

- Coplas: técnica visible en la habilidad de los actores para componer coplas sobre la diversidad y la inclusión. solicitadas a padres de familia jóvenes y adultos de la comunidad con el fin de generar información sobre la escuela y los procesos educativos, desde el saber no académico propio de los actores y vinculado con su experiencia. Los análisis e interpretaciones de las coplas se realizaron en forma individual, luego en con el grupo de investigación y a través de la confrontación con quienes las compusieron.

- Confrontación con los sujetos del proceso educativo: estos espacios facilitaron contacto directo con los protagonistas del proceso educativo: docentes, estudiantes y directivos, de modo tal que el análisis de resultados obtenidos con

las diversas técnicas fue develando diferentes fronteras. Como parte del proceso, los análisis parciales de cada técnica fueron confrontados con los actores/autores. De tal modo que la categorización final sobre las fronteras de la escuela y la gestión escolar orientada a prácticas formativas incluyentes, facilitó una descripción detallada de los acontecimientos y el establecimiento de conexiones internas entre las categorías.

- Dibujos: técnica que permitió desde los niños develar fronteras y prácticas, a la hora de dibujar sobre el concepto de escuela. En tanto el dibujo facilita realizar diferentes interpretaciones de los acontecimientos. En ésta investigación hizo explícito el acontecer de la escuela, favoreció la descripción e interpretación de los acontecimientos del contexto escolar y extraescolar.

### **Población**

En este contexto, investigar sobre ciertos acontecimientos y realidades que están sucediendo con la comunidad académica, de la Institución Educativa Andino, es fundamental para profundizar y conocer cuáles son los procesos que se están llevando a cabo, los impactos positivos y negativos que esto traen consigo y buscar alternativas que permitan mejorar aquellos que generan fronteras y obstáculos, impidiendo que la diversidad e inclusión estén presentes dentro y fuera de las aulas de clase, teniendo como eje fundamental los sujetos y su dimensión humana.

Se destaca que los ocho estudiantes, cuatro padres de familia y nueve docentes son los verdaderos héroes al compartir sus vivencias, permitir conocer sus pensamientos y la visión de sujetos que han configurado y reconfigurado en sus vidas, al igual que las fronteras y los diferentes obstáculos que impiden realizar un trabajo participativo en medio de la diversidad.

Así, es pertinente hacer una descripción de la población inmersa en el proceso de investigación: estudiantes, padres de familia y docentes.

En el caso de los estudiantes, éstos son niños, niñas y jóvenes de diferentes edades, provenientes de la zona rural. Algunos de ellos desde hace varios años en la escuela, otros que por diferentes razones la abandonaron y algunos que nunca han ido a la misma. De igual modo, son integrantes de familias humildes dedicadas a la agricultura, de estrato uno y bajo nivel socio-económico.

La mayoría de grupos familiares los conforman padres o madres cabezas de hogar. A pesar de esto, muchos de los niños desean superarse al observar sus condiciones de vida, deseando así contribuir a su hogar en aspectos como el económico y educativo, entre otros.

Algunas características clave de la población son:

- La mayoría pertenece al sector campesino y los padres de familia están en proceso de revaloración de la educación.
- Los estudiantes son del sector rural y una minoría del sector urbano.
- Los integrantes de la población participan de actividades culturales.
- Sólo en épocas de fiesta se observó la unión de toda la población campesina y rural.
- Demuestran informalidad a la hora de hacer una consulta.
- Son poco tolerantes con sus vecinos.
- Falla la comunicación entre docentes y padres de familia.
- Se evidenció casos de discriminación, segregación y rechazo por el otro.
- Se profesan diferentes religiones.
- Trabajadoras: centradas en sus labores como campesinos.
- Un poco desinteresados por los procesos educativos.

Los docentes son profesionales en diferentes áreas del conocimiento, acreditados por diversas instituciones de educación superior del país. Algunos de ellos pertenecen al corregimiento de San Lorenzo, pero en su mayoría provienen de otros lugares, resultado de su participación en el concurso docente, regido por el Decreto 1278, y el proceso de escalafonamiento, regido por el Decreto 2277 de 1979, lo que ha hecho que muchos profesionales deban migrar hacia nuevos centros de educación para realizar la posesión de sus cargos.

Esta pluralidad profesional y contextual ha establecido, en algunos casos, el que se estructuren grupos a partir de áreas de formación, es decir, por afinidad profesional entre los docentes, dejando de lado dinámicas en las que haya un relacionamiento general entre los miembros del colectivo profesoral, lo que lleva a un segundo plano la construcción del “nosotros” con los “otros”, un anhelo de la escuela inclusiva-diversa.

## 5. DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

### 5.1. Fronteras de la escuela y prácticas formativas.



Figura 5. Fuente: (C.D.P.F.3). Percepción de educación desde la mirada de los padres de familia.

El regreso a casa y los caminos recorridos en esta investigación permitieron indagar sobre ¿cuáles son las fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que, desde las prácticas formativas, delimitan la perspectiva de la educación inclusiva en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo del municipio de Bolívar Cauca, un asunto vital para la comunidad

lorenzana, con miras a cualificar sus experiencias como institución que educa en, para y desde la diversidad, dinamizando cada vez más su labor.

**5.2. Fronteras ideográficas, cartográficas, biográficas y demográficas y prácticas formativas en la perspectiva de la comunidad educativa lorenzana.**

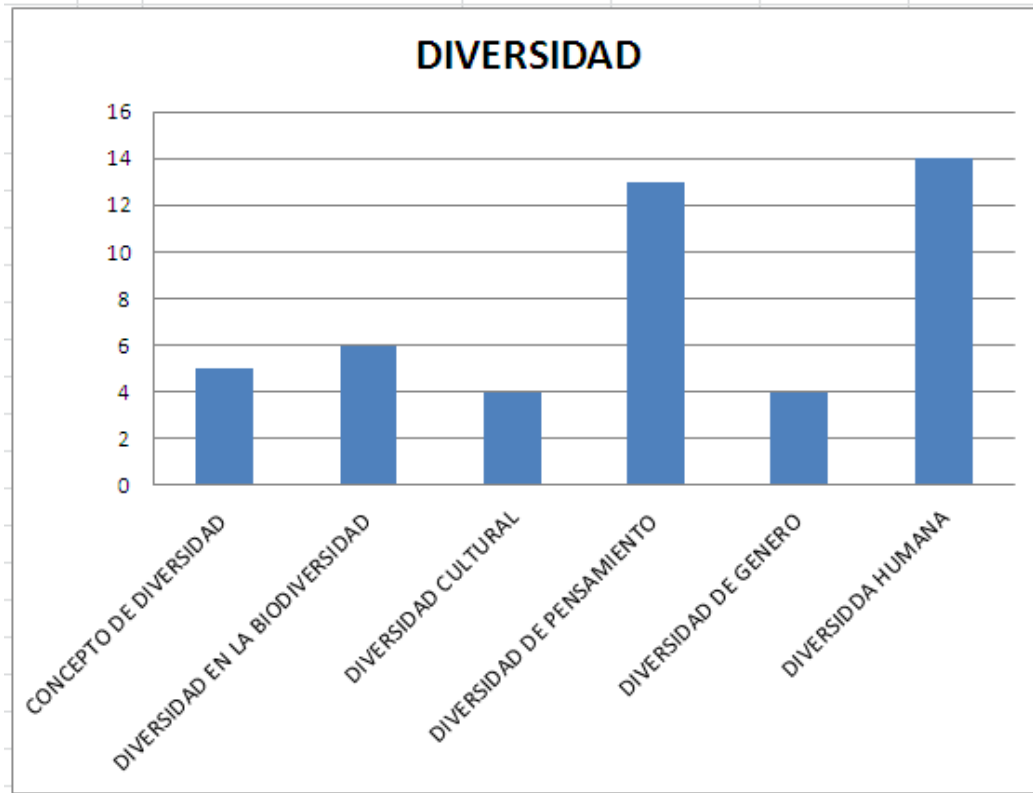


Figura 6. Agenciamientos de los actores del proceso sobre el concepto de diversidad.

El concepto de diversidad en la comunidad lorenzana tiene diferentes acepciones desde sus ideografías, cartografías, demografías y biografías, las cuales se expresan a través de los escritos, coplas, dibujos y entrevistas realizadas a cada uno de ellos, como lo evidencia la gráfica 5 donde sobresale la diversidad humana y la diversidad de pensamiento. En este contexto, Erazo Benavides, Moreno y Gonzales (2013), referenciando a Santacruz (2005, p.12), plantean que “el pensamiento ambiental indígena “original”, es una muestra del verdadero amor por la naturaleza, al reconocer al entorno natural como un ser vivo, el cual siente, se expresa, y actúa según el equilibrio y la armonía que mantiene en la inmensa sabiduría representada en su cosmovisión”. Desde esta mirada, la diversidad se enfoca hacia el respeto por cada uno de los seres vivos y la relación que se

establece entre estos y el hombre, espacios en donde se convive y desarrollan los aprendizajes, saberes, costumbres, cultura y cada una de las actividades de la vida. Existe así una interdependencia entre la naturaleza y el hombre, la cual ha existido desde culturas milenarias. Por lo tanto, la diversidad natural, desde la cosmovisión indígena, es fundamental no solo en el desarrollo de la vida sino en la preservación de la misma.

Al respecto, Erazo Benavides, citando a Mamián (2004, p. 40), concibe que “nadie en el mundo puede estar aislado, de hecho jamás lo está, siempre tiene lazos con los demás, sean estos humanos o divinos; así, el orden del mundo y la forma del tiempo para el indígena, siempre serán cíclicos, mas no lineales”. Por esta razón, la diversidad natural estará siempre presente en los seres humanos. Algunos de los actores del proceso educativo así lo evidencian pese a que hay una gran diferencia, pues los pobladores de la comunidad lorenzana, siendo población de mestizajes, dentro de sus ideografías conciben la diversidad natural así:

[...] En la diversidad biológica o biodiversidad encontramos variedad de seres vivos que habitan en el planeta.

[...] La diversidad ecológica.

[...] ramas dentro de la biodiversidad dedicándose al estudio de la variedad de especies existentes dentro de un mismo ecosistema.

[...] diversidad de animales.

[...] entiendo que es la abundancia de estos mismos.

[...] la semejanza entre ellos para lo cual nosotros le llamamos diversidad (E.S.D.EG.11º.1).

[...] diferencia o semejanza entre personas, animales y cosas (E.S.D.E.G 11º 2).

[...] evolución.

[...] sistemas.

[...] biodiversidad (E.S.D.Q.D.C.P.F 3).



[...] a grupo determinado ya sea de personas animales o cosas (E.S.D.D.C.P.F.5).

[...] diversidad de plantas y animales (E.S.D.D.P.M.F.C.N.Z.U.6).

Estas miradas llevan a pensar que la diversidad natural también se hace presente en la comunidad lorenzana y en los actores del proceso educativo (estudiantes, docentes y padres de familia), porque sin duda no solo los grupos indígenas tienen un sentido de pertenencia por la naturaleza, también la población mayoritaria está en ese proceso de apropiación, considerando la preservación de la naturaleza y los recursos para asegurar de la propia existencia. De este modo, la comunidad tiene claro que sin éstos es casi imposible vivir, sus ideografías así lo evidencian y los lleva a actuar pensando en el cuidado de la madre tierra. Por ello, las actividades que se programan en la población para el cuidado de las microcuencas, contribuyen al fortalecimiento de lazos de amistad y unión en torno al bienestar común. De esta forma, la diversidad natural conjuga tanto lo natural como humano en una forma recíproca.

En el análisis de resultados se encontró que el concepto de diversidad que tienen los actores del proceso educativo, se asocia más en la parte humana y el pensamiento, es decir, en la dimensión del ser.

Otros hallazgos permitieron visibilizar que también existe un agenciamiento sobre la diversidad de género así:

[...] sexual.

[...] existencia de diferentes orientaciones sexuales como homosexuales, bisexuales, entre otras, que son personas que tienen derechos como cualquier otra.

Por lo anterior, resulta importante revisar qué está pasando con la escuela, cuál es el trato y la forma de comprender e interpretar la diversidad y qué tareas se llevan a cabo, desde los proyectos que contempla la inclusión y la escuela inclusiva-diversa, como base comprensiva para dar un tratamiento especial de derecho.

[...] y tengan las mismas posibilidades de vida que cualquiera.

[...] Sin rechazos (E.S.D.E.G 11º 2).

Un estudiante permite visibilizar el concepto de diversidad de género desde un sentido de respeto por la diversidad sin ningún tipo de rechazo. Desde esta perspectiva se hace necesario que las voces del silencio también sean escuchadas en la escuela, puesto que se tiene una base común como sujetos humanos, condiciones que permiten puntos de encuentro y desencuentro entre las diferencias que en ocasiones quedan rezagadas dentro de la vida escolar y no se le da la importancia correspondiente, debido a que no están dentro de los criterios “normales” y las condiciones deben ser igualitarias para todos los seres humanos. Al respecto, Molino Guerrero y Muñoz Burbano (2014) consideran que el significado de diversidad se asocia desde la diferencia, conocida también como diferenciación social.

Lo anterior da cuenta de la importancia de fortalecer, al interior de las instituciones educativas, acciones que no etiqueten el papel de los hombres y las mujeres en la cotidianidad, hecho que permite resignificar los roles de género en la sociedad actual, para que haya equidad y no rechazo entre los mismos actores del proceso educativo. Como lo plantean Molino Guerrero y Muñoz Burbano (2014), se trata de buscar estrategias para motivar a las y los agentes educativos, en la búsqueda continua de estrategias que permitan hablar de la diversidad de género, como tema principal para armonizar las relaciones entre hombres y mujeres, por lo que es necesaria una escuela inclusiva-diversa en donde haya espacio para todos sin distinción alguna. De este modo, habrá un debilitando de las fronteras que en ocasiones permanecen invisibilizadas en la escuela, en unos pocos que también tienen los mismos derechos y las mismas posibilidades de todos.

Según los actores del proceso educativo, el concepto de diversidad humana, a partir del análisis de resultados, se enmarca dentro de las diversas dimensiones del ser humano como: el pensamiento, lo cultural, social, religioso y político, las cuales permiten, en teoría, el reconocimiento del otro, pero que según los hallazgos, en la práctica, no se cumplen estos reconocimientos.

Figura 7. Prácticas formativas del docente. Elaborado por Estudiante escolarizado, trayectoria, (P.D.E.C.T.1)

Por lo tanto, fortalecer la diversidad humana es fundamental en los establecimientos educativos, ya que con ello se garantiza el respeto de los



Figura No 7 Fronteras y prácticas formativas

derechos humanos fundamentales en los procesos educativos. Dentro de este marco de ideas, Bustos Bustos, Suarez Minú, Urazan Jovely Cárdenas Zuluaga (2013), resaltan la importancia de la educación desde un paradigma de la diversidad, garantizando con efectividad los derechos humanos de los estudiantes y evitando el desarrollo del modelo educativo tradicional, el cual impulsa prototipos de comportamiento

que limitan la autonomía y libertad de los estudiantes.

Así, esta es una oportunidad para que la comunidad educativa pueda implementar procesos con perspectivas de diversidad humana, puesto que no solo se garantiza el avance en las dinámicas educativas sino también en la humanidad y el crecimiento personal. Éstos procesos regidos por la Ley 1620 de 2013, que creó el sistema nacional de convivencia en las instituciones educativas, deben trascender en políticas implementadas en los currículos y planes de estudios, ya que los y las niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes.

El concepto de diversidad tiene diferentes acepciones en cada uno de los ámbitos de la sociedad, por ello se han realizado varios acercamientos teóricos

que dan cuenta de su importancia y la necesidad de no solo contemplarlo dentro de un referente sino de llevarlo a la práctica.

Haciendo un análisis de los hallazgos en la institución Educativa Andino, se hace evidente que la diversidad es asumida desde diferentes miradas, de acuerdo con la ideografía, que hace referencia a las ideas y pensamientos que cada uno de los actores posee.

En tanto el dibujo facilita realizar diferentes interpretaciones de los acontecimientos. En ésta investigación, los diferentes dibujos elaborados por los niños hizo explícito el acontecer de la escuela, además, favoreció la descripción e interpretación de los acontecimientos del contexto escolar y extraescolar.

Demográficamente fue posible develar las fronteras que subyacen de la comunidad lorenzana, mediante la lectura que los actores hacían al conceptualizar históricamente la diversidad, su cultura y tradiciones, entre otros aspectos.

Biográficamente, se analizó que los actores del proceso educativo delimitan la perspectiva de una educación inclusiva, ya que sus experiencias de vida, en ocasiones, tienden a convertirse más que en un potencializador en fronteras que derivan en dificultades en el campo escolar.

El concepto de diversidad, según los docentes, se enmarca principalmente en el contexto natural, delimitado por los actores del proceso educativo sin profundidad, como condición de vida. Según el análisis de resultados, se encontró que el concepto se enfoca más en la naturaleza, en la variedad y diferencias de cosas y menos en otras dimensiones del ser, por lo tanto, se invisibilizan a los sujetos y cobra importancia otros factores así:

[...] como una variedad, semejanza o diferencia.

[...] varias cosas.

[...] En la diversidad biológica o biodiversidad encontramos variedad de seres vivos que habitan en el planeta.

[...] La diversidad ecológica.

[...] diversidad de animales, [...] entiendo que es la abundancia de estos mismos.

[...] la semejanza entre ellos para lo cual nosotros le llamamos diversidad [...] (E.S.D.EG.11º.1).

[...] diferencia o semejanza entre personas, animales y cosas también la variedad [...] E.S.D.E.G 11º 2).

[...] Desde el punto de vista biológico.

[...] evolución.

[...] sistemas.

[...] biodiversidad (E.S.D.Q.D.C.P.F 3).

[...] diferencia de las cosas que tienen unas características comunes.

[...] cambios que hay en algún lado. (E.S.D.D.C.P.F.5).

[...] grupo determinado ya sea de personas animales o cosas (E.S.D.D.C.P.F.5).

[...] diversidad de plantas y animales.

En tal sentido resulta claro decir que la concepción que tienen algunos de los actores del proceso educativo en la Institución Educativa Andino hace referencia a una diversidad biológica, esta concepción se acerca al modo de definir tal concepto desde el área de idoneidad del docente, refiriéndose, en este caso desde el área de Biología y Química a la diversidad de seres vivos existentes, a las cosas, a los animales, a los seres humanos y a las plantas.

Al respecto, Orozco Tobar, Valladares Ruiz, Gironza, López Ordóñez y Sevilla Guzmán, citando a Koulaidis y Ogborn (1995), señalan que los profesores de ciencias asumen posiciones más contextuales que empíricas y, algunos de ellos, tienen un punto de vista selectivo acerca de la naturaleza, dejando de lado la formación integral de la persona desde sus distintas dimensiones, como son el ser, sentir, pensar y actuar.

De esta forma, conceptualizar la diversidad es una labor que hoy cobra gran importancia, especialmente cuando se enfoca en el ser, pues la vida humana le da sentido a la existencia, sin demeritar la importancia que tienen los seres que rodean al hombre y las cosas que están a su alrededor, las que también forman parte de esa vida y sin las cuales sería casi imposible su desarrollo. Estas acepciones son de una o de otra manera limitantes, ya que cuando se piensa en clave de naturaleza, variedad y diferencia de cosas, se tiende a olvidar la esencia de la escuela humanizadora de sus agentes, situación que deviene en frontera que permea la escuela y conlleva a maneras inadecuadas de actuar dentro y fuera de las aulas.



Tomada como: Diversidad en las aulas de

Resulta claro así, entender que la diversidad como condición humana, desempeña un papel fundamental en la vida del ser. Al respecto, Devalle de Rendo y Vega (2006) plantean que la escuela es un lugar de encuentro de las diferencias, apropiado para aprender a vivir y convivir con la diversidad. Por lo tanto, pensar en la diversidad humana, desde la escuela diversa, es el reto para la comunidad contemporánea, estableciendo

una visión de respeto por las diferencias y cualidades que cada ser humano posee y que lo hace único, evitando homogenizarlo dentro y fuera de los procesos educativos. Algunos de los actores del proceso educativo así lo evidencian mediante los dibujos desarrollados en las aulas de clase.

Una muestra étnica al interior del aula, riqueza y razón de ser de la escuela llena de alegría, de aquella algarabía única en su ser, diferentes en su forma de pensar, de sentir, de actuar, con diferentes intereses y motivaciones que incitan a que el docente reflexione sus prácticas, atendiendo al llamado de la diversidad del niño cuando expresa:

[...] porque... esas clases no les gustan a los niños y les parecen aburridas.  
(P.D.E.C.T.1).

Estos hallazgos permiten comprender que en el aula no se tiene en cuenta la diversidad, pues se está brindando de todo a todos, sin darle la importancia a aquello que los niños desean aprender. Se imparte una educación que no está enfocada desde los intereses de los niños, por lo cual se muestran indiferentes ante los procesos educativos como lo muestra la gráfica 7.

La escuela debe tener en cuenta y como base fundamental la diversidad, puesto que cada uno de los seres humanos que se encuentran en la escuela tiene habilidades únicas que son evidentes desde la neuropsicología, pues a pesar de tener un mismo órgano común a todos los seres humanos como lo es el cerebro, las interconexiones que se establecen son completamente diferentes y los pensamientos que se generan también lo son como lo manifiesta Grisales (2013):

El cerebro como órgano biológico y social está organizado en forma única, pues, aunque se tenga el mismo conjunto de sistemas y de organización cerebral, tiene un cableado propio, singular, característico y exclusivo que se diferencia de diversas maneras de cualquier otro (p. 2).

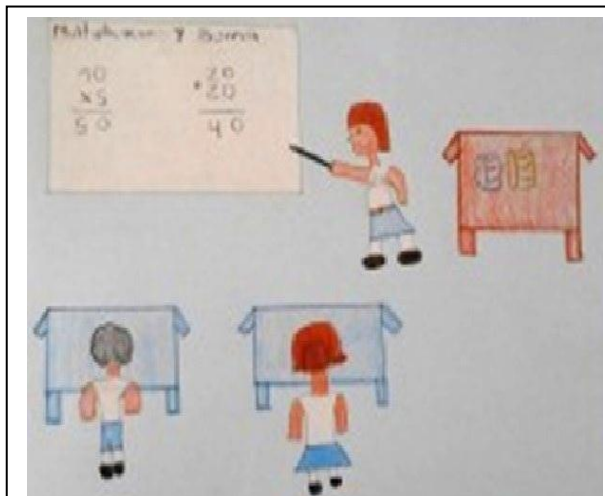


Figura 8. Escuela de Niñas, diversidad femenina. Ilustración sobre el concepto de escuela.

Desde esta perspectiva se hace necesario contemplar la diversidad. Pero no todos los actores del proceso educativo conciben y contemplan la diversidad en su pensamiento.

En la figura 8, la autora permite observar que solo hay estudiantes del género femenino, pero la diversidad va más allá, es un asunto de convivencia como lo manifiesta Devalle de Rendo y Vega (2006) al afirmar que:

Es necesario desarrollar en la escuela procesos encaminados a convivir con la diversidad, con el fin de que cada uno de los estudiantes no mire diferencias sino igualdad, equidad y oportunidad de vivir con otros y otras, independientemente de las condiciones de cada sujeto y sus pensamientos, la escuela debe propiciar espacios para el encuentro de las diferencias.

Esas diferencias pueden evidenciarse en las siguientes afirmaciones:

[...] porque hay niños y esos son muy peleones y les pegan a las niñas, son muy groseros. (E.Q.LL.P.P.A.E.8).

[...] con las niñas porque esos hombres son cansones, pegan, son unos niñitos pegones y bruscos. (E.Q.LL.P.P.A.E.8).

[...] porque a mí me gustaría más jugar con los niños. (D.E.R.C.T.E.5).

Estos hallazgos invitan a repensar la escuela, a atender la diversidad y propiciar espacios para divulgarla. La diversidad no se debe convertir en una frontera, por el contrario, deben buscarse alternativas, junto a la comunidad educativa, para no excluirla o aislarla, propiciando así espacios para comprender a los seres humanos y sus diferencias, mediante procesos de sensibilización y acuerdos que hagan de la diferencia un potencial aspecto para comprender las diferencias y aceptarlas, logrando una comprensión y atención de la diversidad.

En este sentido, Sarto y Venegas (2009) conceptualizan acerca del tema planteando que:

Hay un ámbito de confluencia de múltiples actores, instituciones y tramas conceptuales en la línea de comunidad e interculturalidad, de modo que su carácter convergente permite atender y enriquecer la diversidad, por ello la escuela debe propiciar los espacios para el encuentro de la diversidad, a través de la participación de todos los actores del proceso educativo siendo los docentes los primeros en enfocarse hacia la práctica de la diversidad.

Al respecto, Calderón (2012) concentra la atención en los agentes educativos como garantes de la comprensión de una educación inclusiva, por lo tanto la escuela y sus actores cumplen un papel fundamental para la realización de éste proceso.



Algunos actores del proceso educativo ven la diversidad desde una perspectiva humana, por lo que definen la diversidad como:

[...] reconocimiento del otro.

[...] conocer y aprender de cada uno para que haya un equilibrio y no haya marginalidad (E.S.D.D.I.1).

[...] Diversidad comprende la parte integral del ser humano.

[...] su forma de ser y pensar en todo su proceso de crecimiento.

De esta forma, es propicio que no sean solo algunos actores los que conciban la diversidad desde una perspectiva humana, por el contrario, se debe irradiar a toda la comunidad educativa, pues en la medida en que se centren los esfuerzos en el fortalecimiento de lo humano la educación tendrá grandes avances y los diferentes procesos permitirán un fortalecimiento de los valores humanos en una construcción con la otredad Levinas (1994, p. 262).

Otro tipo de diversidad, contemplada por algunos de los actores del proceso educativo, está enfocada en la cultura, la cual se puede percibir desde la demografía, puesto que todos los pueblos tienen una historia propia a través de la cual se configura una identidad y los rasgos que los identifican. San Lorenzo, al estar enclavado en el sur del Cauca, en los límites con el departamento de Nariño, posee diversas tradiciones y costumbres religiosas, culturales, sociales, políticas y económicas, entre otras, las cuales permiten la participación activa de los sujetos de la comunidad, considerando para ello la diversidad, refiriéndose a este concepto de la siguiente forma:

[...] cultural.

[...] convivencia e interacción entre las muchas culturas existentes.

[...] los derechos que tiene cada cultura y que deben ser respetados por todos [...] (E.S.D.EG.11°.1).

[...] diversidad, influyen factores como lo social, lo económico, lo cultural, lo geográfico, lo étnico, lo religioso y lo familiar. (E.S.D.D.F.2).

[...] respetando su raza y su credo.

Así, la cultura siempre debe considerarse frente al desarrollo de procesos educativos, aunque ésta puede generar tensiones entre los actores del proceso y de la comunidad, de acuerdo a las relaciones que se establecen entre ellos. Al respecto, Olga Silva Ávila (2000) considera que

El marco social y cultural, atravesado por los procesos de cambio, construye una trama que sostiene, sacude y redefine relaciones y sentidos; y en la que se apoyan las elaboraciones simbólicas de los sujetos que participan en la configuración de dicho trama no para establecer fronteras de separación e invisibilizarlas sino para buscar por medio de la diferencia, puntos de encuentro y desencuentro que permitan realizar la participación de toda la comunidad educativa en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar y fuera del contexto escolar (p.2).

Dentro de esta perspectiva, cabe resaltar la concepción de Pedro Pablo Berruezo (2012, p.90) quien concibe la educación inclusiva como “un movimiento orientado a eliminar barreras y facilitar la participación de grupos que viven situaciones de pobreza, discapacidad, marginalidad o minoría”. Por lo tanto, en la diversidad debe existir el espacio para todos sin ningún tipo de discriminación hacia la diferencia.

En la Institución Educativa Andino se contempla la diversidad cultural al considerar los intereses religiosos, sociales, económicos y políticos, vinculando a los actores del proceso en algunos actos culturales y sociales como medio de interacción y socialización de saberes y comportamientos, pero no de una forma realmente libre, pues en ocasiones se tiende a imponer a través de la normatividad, barreras y obstáculos, lo cual impide el libre desarrollo de la diversidad.

De este modo, se hace necesario repensar el proceso educativo de la institución mencionada en clave de diversidad, teniendo en cuenta a todos y cada uno de los actores, sus necesidades, expectativas y requerimientos acordes al

momento histórico, de tal manera que no persistan las fronteras que hoy se evidencian y se invisibilizan, afectando el bienestar de la comunidad educativa lorenzana. En este sentido, Devalle de Rendo y Vega (2006, p.55) expresan que “los seres humanos somos distintos unos de otros y nuestras diferencias se manifiestan en las diversas formas de sentir e interpretar la realidad, fortaleciendo así cada uno de los valores y actitudes que como personas poseen”. Por esta razón, se requiere una escuela inclusivo- diversa en donde haya cabida para todos y todas sin ninguna diferencia.

Es necesario entonces evitar aquellos factores que obstaculizan los procesos e inclusión de todos y todas, buscando con ello que la escuela recobre sentido, teniendo como base las relaciones que se establecen con el propio cuerpo, como lo manifiesta Diana Maffía (2009, p. 2) al afirmar que “la raza, la etnia, la religión, el sexo, la edad, que son condiciones materiales a partir de las cuales se configura un universo de sentido que va a delinear los territorios del yo, del nosotros y de lo ajeno”. Es la relevancia que se otorga a estos factores, y no su mera existencia, lo que produce esa acción preformativa del nombrar. Así se establece nuestra comunidad de pertenencia, como identidad, y se expulsa al diferente fuera del colectivo, como alteridad. Al ser materiales, muchas de estas condiciones actúan como razones objetivas y tangibles que establecen fronteras “naturales” entre los cuerpos. Por este motivo, la escuela debe incluir a todos sin más fronteras o invisibilización, para no asumir la responsabilidad que les compete a los actores de los procesos del acto educativo.

### **5.3 Fronteras ideográficas, cartográficas, biográficas y demográficas y prácticas formativas fuera de contexto.**

Las prácticas formativas fuera de contexto que agencia el docente y la comunidad educativa son fronteras que delimitan la perspectiva de una educación inclusiva-diversa en el contexto lorenzano.

Entre los aportes que permiten evidenciar esas fronteras, que delimitan la perspectiva de construcción de una educación inclusiva-diversa y sus relaciones con las prácticas están:

- [...] Cuando yo era niña
- [...] aprendí mucha información
- [...] Ahora que soy madre
- [...] Es la misma evaluación (C.D.M.F.3)

Por consiguiente, las fronteras visibles aquí son las prácticas formativas y tradicionales del docente, el sistema de evaluación implementado, la forma como se construye el conocimiento que, en este caso, se enfoca en transmitir información, y cómo ésta ha permanecido inamovible, por mucho tiempo, en los procesos educativos desarrollados en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo y sus actores, quienes no han generado movimientos y reinención de dichas prácticas. Por ello, se sigue dando de todo a todos, aunque se percibe desde las palabras retomadas del actor que su interés por una enseñanza distinta, significativa, actualizada y acorde a las necesidades del niño, son asuntos que le preocupan y que lo vinculan de alguna manera en esa sociedad, escuela-comunidad. En concordancia, hay anhelos porque el aula busque un lugar para la escuela y el docente lector ponga al servicio de la educación su creatividad, pensando siempre en la transformación del ser para ser.

- [...] porque esas clases no les gustan a los niños y les parecen aburridas
- [...] profesor esta bravo
- [...] reprende a los niños, sólo algunos prestan atención
- [...] se aprende más con el profesor y se tendría más experiencias
- [...] más preparación a algunos (P.D.E.C.T.1)

En estas líneas que mencionan los actores del proceso educativo, es importante resaltar que la educación debe reacondicionarse a los diversos desafíos que le presenta la época, ya que hay transformaciones que rompen con

los paradigmas acerca de que todo está terminado y que no hay nada por hacer; pues, nada es o está completamente finalizado, siempre hay algo por hacer y aprender. Esto es posible desde la escuela inclusiva-diversa, aquella que se preocupa por que toda actividad surja desde el contexto o se involucre al actor en su entorno real. Situación que no ocurre actualmente en la comunidad educativa lorenzana, puesto que se impone el pensamiento del docente y su ideografía y el estudiante se ve rezagado a cumplir lo que éste plantea, sin la oportunidad de expresar su pensamiento y sus deseos de aprender.

Ideográficamente, el estudiante concibe que el docente requiere de mayor preparación, puesto que sus prácticas no responden a sus expectativas, según los estudiantes que se atreven a expresar su inconformidad, pero existen otros que aún no se atreven a cuestionar el quehacer del docente y continúan presenciando, de manera integral e inocente, las prácticas de la educación tradicional. Por este motivo, se requiere a nivel local, departamental y nacional la actualización y reflexión de las prácticas formativas y educativas, considerando el contexto y el momento histórico donde se encuentren inmersos los actores del proceso formativo y su diversidad.

[...] pero no hubo un profesor que me potenciara (D.D.ED.E.2)

Considerando la anterior afirmación, resulta claro decir que las prácticas formativas de los docentes se convierten en fronteras que limitan la educación inclusiva, pues no son oportunidades de reconocimiento en, para y desde la diversidad, pues se fundamentan en “dar de todo a todos”, de manera que la condición diversa de los estudiantes es desconocida. Los padres de familia tampoco cuestionan las prácticas que homogenizan a sus hijos y los directivos solo fijan su atención en los resultados de pruebas estandarizadas en matemáticas, lenguaje y competencias ciudadanas. Por consiguiente, la escuela no se desplaza hacia la familia y viceversa, relegando al sujeto y el valor de la práctica inmersa en la palabra que existe entre los actores a un segundo plano. Por lo tanto, los espacios para desarrollar las inteligencias múltiples a las que alude Gardner (1987) son reducidos al aula, y al sujeto poco se le brindan

oportunidades que le permitan desarrollar su potencial de acuerdo a sus anhelos y emociones.

Según Schoenfeld (1998),

La práctica educativa se asume como los procesos adecuados y planeados que ocurren antes de la acción didáctica y pedagógica dentro del aula, que mediante los conocimientos previos y contextuales, permiten priorizar las necesidades urgentes del estudiante y facilitan al docente su actualización con praxis epistémica constante, praxis que se verá reflejada en las actividades pedagógicas desarrolladas por los estudiantes dentro y fuera del aula.

Así, la práctica docente trasciende el simple objetivo de “dar de todo a todos” y se combina la cotidianidad de la escuela, aquella presente en la comunidad educativa y que implica la lectura del mundo social.

[...] que éramos unos perezosos y que no llegaríamos a ninguna parte.

[...] lo dejaba sin recreo (D.D.E.D.Z.R.4).

[...] Es que a mí me toca con el profesor.

[...] y a mí me gusta es con una profesora.

[...] aprender las letras y números.

[...] porque es muy gritón y regaña a los niños y por eso no me gusta. (E.Q.LL.P.P.A.E.8).

[...] porque nunca nos sacaban afuera y él decía que sólo se podía jugar en educación física, porque si entrábamos oliendo a sudor, todo era malo para él (D.D.D.Z.U 10).

En estas afirmaciones se evidencian diferentes fronteras, tanto en docentes como estudiantes. En el caso de los primeros, la frontera ideográfica se enmarca en visibilizar al estudiante como un sujeto incapaz de lograr sus sueños, anhelos y metas. Además el docente delimita el ser del ser en la escuela que quiere construir. Igualmente, se evidencia una forma del castigo físico, psicológico y verbal al dejar a los niños encerrados en el aula sin recreo, frontera cartográfica que aísla y divide al equipo en segregaciones de grupo. De otra parte, se evidencian fronteras ideográficas de los padres de familia, al pensar que las niñas estudian con las docentes y los niños con los docentes, buscando que sean

educados con mano dura y afirmando con ello que es en la escuela donde se aprende.

Delimitar los espacios para el aprendizaje se ha convertido en una frontera que delimita este proceso escolar y extraescolar. Parafraseando a Mockus y otros autores (1995, p.30) puede expresarse que se tiende a desconocer los conocimientos que están por fuera de la escuela, los cuales son fundamentales en los procesos educativos, puesto que favorecen otros aprendizajes que en realidad tienden a ser más significativos, pues están presentes en las prácticas de la cotidianidad del estudiante. Entonces comprender la diversidad es ir más allá del simple integrar al niño que presenta alguna situación de discapacidad.

El reto principal es transformar culturas, prácticas y políticas en lecturas que permitan apreciar aquello que se invisibiliza en el contexto. Para lograrlo se deben modificar las prácticas institucionales de la gestión escolar y las prácticas de aula, lo cual implica un cambio de mentalidad que rompa el estigma ideográfico de la segregación. Pero además, es pertinente preguntarse cómo, qué cuándo, por qué y para qué la inclusión de la diversidad, acaso ¿todos ellos quieren estar en la escuela? Luego es preciso reflexionar acerca de si la escuela en, para y desde la diversidad se construye desde el deseo, desde el sentimiento y desde el conocimiento divergente o desde la inteligencia emocional, considerando que la práctica inclusiva no puede ser imponente de poder. En este contexto, resulta claro entender que una educación de calidad para todos requiere la construcción de una escuela inclusiva en, para y desde la diversidad, con la participación de todos los actores del proceso educativo, sin rasgo de discriminación alguno que impida tal fin.

[...] en el colegio se siente aburrido [...] hay que salir a desaburrirse a otro espacio [...] las matemáticas no me gustan porque solo es lo mismo y con los números me embolato, no se... si es por la profe [...] como la profe de matemáticas va y dicta y uno poco le entiende [...] matemáticas que es muy aburrido (E.E.C.T 2)

Con estos hallazgos se puede percibir que la educación que se imparte de manera tradicionalista, en el contexto lorenzano, desconoce la presencia de la diversidad humana que alegra las aulas de clase, limitando la habilidad mágica de hacer otras lecturas y homogenizando a los estudiantes, imponiéndoles sus formas de enseñanza y evitando la construcción conjunta del conocimiento, a partir de la reciprocidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, anhelos de la escuela inclusiva-diversa.

Al respecto Ruiz (2006, p.10) afirma que:

[...] la escuela es el lugar para la reflexión, construcción de sentido y apropiación, portadora de historia compartida e identidad colectiva: Por tanto “el territorio escolar, funde, reúne y une.

Así, considerando que la escuela es el lugar de reflexión, construcción de sentido y apropiación, es posible afirmar que en el contexto lorenzano las prácticas formativas no se establecen de esa manera, por lo cual la educación queda sólo en palabras y papel. En consecuencia, el conocimiento no se transporta por las diferentes dimensiones del ser recuperando la memoria invisibilizada de sus agentes y oculta en el silencio del tiempo. Por consiguiente, en palabras de Freire (1967, p. 1) se entiende que:

[...] la escuela es un mundo de posibilidades de la diversidad y transformación de sociedad, siempre y cuando los colores e insignias de libertad no tomen otro rumbo...La educación como práctica de la verdadera libertad que se agencia desde la escuela rompe paradigmas con saberes que, por mucho tiempo, han estado en el silencio.

Por su parte, Ghiso (1993) aclara su propuesta de acabar el mutismo mediante el diálogo de saberes. Esa es la escuela que se pretende conceptualizar.

Otras de las afirmaciones que surgieron de las entrevistas fueron:

[...] “la educación como empresa es vista en san Lorenzo” solución económica del docente [...] prácticas docentes tienen voz para controlar, docente es docente y estudiante es estudiante [...] faltan estrategias de inclusión en la institución [...] se limita a los estudiantes cuando deben representar a la institución, los docentes se basan sólo en ser para las pruebas saber censales Icfes y pruebas saber 11.



[...] obliga a ser responsables dando cátedra de responsabilidad (E.D.Z.U 1

[...] se está dando la diversidad [...] antes quien dirigía era quien sabía más y daba más puntos de vista e influenciaba como más, hoy en día como el gobierno escolar (E.D.Q.D.C.P.F 3)

Estos planteamientos permitieron comprender que las fronteras ideográficas y las prácticas formativas, tanto en el contexto escolar como fuera de él, delimitan la perspectiva de educación inclusiva en el contexto, complejizando la emergencia y visibilización tanto de lo que es evidente para los actores como de aquello que ellos mismos invisibilizan en relación con los paradigmas que orientan sus prácticas, como naturalización de esquemas y posturas, en ocasiones distantes de las declaraciones formales y para nada vacías del PEI.

En este orden de ideas, se percibe que uno de los mayores obstáculos que delimitan dicha perspectiva se establece a partir de las fronteras ideográficas de los docentes, las cuales están presentes diariamente en las prácticas formativas que se imparten a la comunidad educativa. Dicha frontera pareciera estar centrada en el agenciamiento de conocimientos académicos y esfuerzos orientados a formar para el trabajo, pues nadie puede garantizar que al salir de la escuela consiga un trabajo. Es por ello que las prácticas formativas, desde y para la escuela, toman otro rumbo al propuesto por Devalle de Rendo y Vega (2006), quienes afirman que:

La escuela es un lugar de encuentro de las diferencias, apropiado para aprender a vivir y a convivir con la diversidad; por lo tanto, recobra sentido e importancia como dispositivo para generar procesos de cambio y participación activa de los sujetos, al transmutar las prácticas que podrían haber contribuido a una educación poco inclusiva en la comunidad.

Al hacer el análisis de los dibujos elaborados por los niños y las coplas de los padres de familia, se escucha “la voz del silencio pidiendo a gritos” un cambio en las prácticas formativas de los docentes, como se muestra a continuación:

[...] no nos quieren [...] porque olemos a sudor (C.P.D.F.Q.H.C.S.E.DI.E.D.1).

[...] en el salón hay mucha basura [...] no le están poniendo atención al profesor hay indisciplina [...] algunos van a aprender y otros no [...] cuando el profesor

manda algo no hacen caso [...] al colegio no le hace falta nada [...] le falta más al profesor (P.D.E.C.T.1)

[...] porque hay niños y esos son muy peleones y les pegan a las niñas- son muy groseros. (E.Q.LL.P.P.A.E.8).

[...] la escuela le falta que impulse la tecnología (D.D.ED.E.2)

[...] me fui aburriendo hasta que me salí y no volví más (D.D.E.D.Z.R.4)

[...] aprendas a ser hombre y respetes a una mujer (C.D.P.F.2)

[...] como a veces él es muy suave entonces no le prestan atención [...] profesor muy bravo [...] lo hacían sentir mal a uno [...] a veces nos pegaba y llegaba bravo a la escuela, uno no le podía decir nada! porque por todo lo regañaba, ¡no ve pa que estudie desaplicado! (D.D.E.D.Z.R.4)

[...] sólo me decía, tú siempre haces las cosas mal!, pasá! [...] por eso ahora no volteo ni a ver la escuela (D.D.D.Z.U 10)

Se encuentra así que la escuela y las prácticas formativas se convierten en fronteras ideográficas que delimitan la construcción de una escuela para todos y con todos. Al respecto, Silvia Duschatzky (1999, p. 85) sostiene que “La escuela es vivida como la oportunidad de construir otro modo de ser jóvenes, tanto en relación con los estereotipos de género como con los estereotipos juveniles” Luego, el análisis de la escuela desde diversas significaciones permite develar fronteras que subyacen en su interior, fronteras que generan tensiones simbólicas y políticas estableciéndose la escuela como frontera, parafraseando a Duschatzky (1999)

En este sentido, la investigación identifica las relaciones simbólicas entre los sujetos y la institución escolar, descentrándose del funcionamiento de la escuela. Para los intereses de este estudio, el aporte a las comprensiones de la escuela como frontera abre puntos de reflexión en cuanto a las fronteras que nos ocupan, pues dicho interés consiste en asociarlas con las prácticas de funcionamiento de la escuela lorenzana y no sólo frente a las relaciones sujetos-escuela.

Cabe resaltar así que en fragmentos de La educación prohibida (Núñez, 2012), en los que se muestran ejemplos referidos a la época de Platón donde no existían escuelas físicas, todos los lugares eran importantes para aprender y se

reunían en torno al sabio Platón para escuchar abiertamente y platicar en la construcción del conocimiento. Pero hoy cada día la educación parece estar prohibida, las prácticas formativas sólo se limitan en encerrar a los niños en cuatro paredes para enseñarles temas que, en muchos casos, para ellos no tienen sentido; son controlados disciplinariamente, muchas veces sin tener en cuenta su diversidad, lo que puede evidenciarse en el siguiente relato

[...] Quiero ver al colegio con más espacio, con más salones, espacios deportivos y profesores, y mejore la educación [...] se siente mejor, generar espacios, me parece mejor y es bueno salir a hacer cosas [...] Me gustaría que las canchas sean más grandes en otra parte. Entre más grande el colegio van a haber más estudiantes y profesores para aprender más (E.E.C.T 2).

[...] porque hay menos bulla. (P.D.E.C.T.1).

[...] porque debería estar en un lugar grande, y debería estar vigilado, para que no se lleven las niñas (E.E.C.T 2).

Considerando lo anterior, una escuela abierta y fuera de las cuatro paredes, subyace de los anhelos del ser de los actores del proceso educativo, como proyección y fortalecimiento de la lucha que, desde el siglo XIX, ha recorrido y sigue fortaleciendo desde las luchas culturales, políticas, económicas y sociales, y los programas del sistema educativo.

La escuela ha ido cambiando del conductismo, o escuela centrada en el lema de “la letra, con sangre, entra” a otros programas como el de escuela nueva, un proyecto integral centrado en competencias, estándares de calidad, una escuela para todos donde se generan prácticas inclusivas. Según Mokus (1995, p.30):

La importancia radica en proponer estrategias pedagógicas que permitan ver las fronteras como un potencializador de las comunidades, más allá, de ser un obstáculo, una barrera y un límite, ya que como lo menciona “Mejía (2013), no existen verdades absolutas, son parcialmente verdaderas hasta tanto surjan nuevas teorías o planteamientos que demuestren otra verdad.

Siguiendo en esta perspectiva de análisis, las directivas de la institución reconocen que cada día el anhelo por construir una escuela inclusiva para todos,

acorde al contexto, es complejo, no hay citas constantes entre la escuela y sus agentes para su interpretación, la incoherencia entre la visión y la misión de la escuela, los PEI, no permiten una adecuada apropiación y trascendencia en y hacia la sociedad, presentándose sólo como requisitos a cumplir. Esto se evidencia en las siguientes afirmaciones:

[...] Institucionalmente estamos indiferentes al tema de la inclusión desde el PEI [...] el ambiente humano [...] fechas especiales [...] Algunos estudiantes no acatan las normas y los docentes tampoco, faltan estrategias para manejo de los diversos estudiantes (E.D.Z.U 1)

[...] fronteras entre docentes y estudiantes [...] una profe que evade responsabilidades de orden personal por perder los trabajos de los estudiantes [...] prepárenos a nosotros aunque van a haber contrariedades (E.D.Z.U.1)

Con respecto a lo anterior, aunque las directivas se muestran indiferentes al tema de la Inclusión, esto no quiere decir que no haya preocupación frente a la construcción de una escuela inclusiva para todos, pero si revela el que no están preparadas para hacerlo, ante lo cual plantean la necesidad de asesoría en la construcción e implementación de estrategias que les permitan atender la diversidad, lo que puede implicar contrariedades entre colegas, quienes podrían ver afectadas las dinámicas de su zona de confort.

En tal sentido, se comprende que la idea no es generar más fronteras sino encontrar en ellas motivos y oportunidades para construir procesos más inclusivos y diversos, que respondan a las necesidades de la comunidad y que puedan ser estructurados a partir del diálogo y la negociación, donde cada actor del proceso educativo tenga la confianza para preguntar y también para equivocarse, con el fin de reconstruir el conocimiento a partir de sus saberes extraescolares, de tal manera que se potencien relaciones didácticas, relaciones inclusivas en el presente sin olvidar la historia Freire (1997).

Al respecto, Ruiz (2006, 11) afirma que “es posible concebir el problema como un factor positivo para generar cambios, la frontera debe convertirse en una motivación y un reto”

Los diferentes hallazgos abren caminos para interpretar aquello que los actores del proceso educativo lorenzano llaman prácticas formativas, las cuales deben analizarse desde diferentes miradas y perspectivas, de tal manera que permitan construir entre todos, convirtiendo tales prácticas en un ejercicio de arte mediante la praxis. Al respecto se resalta la siguiente afirmación:

[...] Platón y Aristóteles, quienes conciben la práctica como el arte del argumento moral y político, cuya esencia es el pensamiento. Luego, Kant retoma esta concepción y propone la razón práctica, definida como una forma de conocimiento. Para Marx la práctica es asumida como praxis, porque se establece una relación entre el hombre y la naturaleza, como realidades objetivas entre ellas y el trabajo y la producción de este como desarrollo de la sociedad (Diccionario didáctico educativo, 1996, citado en Chaverra, 2003).

Es posible plantear así, que las prácticas formativas agenciadas por los actores del proceso educativo tienden a confundirse, debido a que no se ha hecho una diferenciación entre lo que es formar y educar, considerando aspectos como: disciplina para controlar, buen comportamiento y buen ser, pero que en ocasiones se entremezclan con el maltrato físico y verbal, buscando conservar el orden, porque así lo reza el manual de convivencia, documento que no ha sido construido y concertado con la comunidad educativa, cuestión que lleva a planteamiento como:

[...] rescatemos los valores (C.D.P.F.2)

[...] educar es lo mejor para construir amistad (C.D.P.F.2)

Las diferentes manifestaciones de los agentes de la educación se hacen visibles tanto en la escuela como fuera de ella, a esto aluden las diferentes marchas que se han liderado desde la educación colombiana, como expresiones de movilización social desde, en, por y para la educación, lo que se convierte en un ejemplo para el mundo acerca de cómo deben cambiarse las prácticas para la emancipación, lideradas desde la escuela mediante una educación para todos y sin rasgos de discriminación.

[...] educador firme en su labor (C.D.P.F.3)

[...] entre muros y pizarras [...] aprendí muy bien mi lección [...] y ahora entre lindas [...] salas se perdió [...] la educación (C.D.P.F.3)

[...] entre arena y maíz [...] encontré verdadero respeto [...] y hoy que tan solo es diálogo [...] ya no se ve eso (C.D.P.F.3)

[...] por más preparación que tengas no puedes pasar por encima de mí (C.D.M.F.L.E.C3)

Se visibiliza en estas afirmaciones que algunas prácticas formativas no dejan de suceder y se sigue formando a niños del siglo XIX en el siglo XX, todo ello a través del desarrollo de prácticas como las del castigo verbal y físico, imponiendo el respeto mediante el miedo, la humillación y la exclusión al ser diverso, generando odio y rencor que conducen a los estudiantes a la violencia, cambiando sus sentimientos de amor por el aprender y llevando a fenómenos como la deserción. Al respecto, De Sousa (2005, p. 18), plantea que:

Las diversas situaciones de exclusión, marginalidad, violencia y/o desprecio social que viven personas y grupos sociales desencadenan un conjunto de repertorios emocionales presentes en las experiencias cotidianas que en palabras de Peter Strawson (1995) aluden a sentimientos morales como resentimiento, ira, indignación, vergüenza, perdón y solidaridad, entre otros. Por lo anterior, las prácticas formativas que le apuesten a la construcción de un conocimiento como emancipación consideran la importancia del mundo de los sentimientos y de las emociones. El valor que tienen los sentimientos morales como marcos de justificación y fundamentación de la acción y del derecho ha sido reconocido por Martha Nussbaum (2006) y Jon Elster (2002), quienes sostienen que estos estados intencionales contienen en sí mismos una estimación o evaluación de su objeto.

[...] nos enseñan a saludar [...] pero qué triste es ver a [...] mi maestro que en [...] la calle ni me alza a mirar (C.D.P.F.3)

Para una comprensión más amplia de las prácticas asociadas entre los actores del proceso educativo, agenciadas dentro del contexto escolar y fuera del contexto escolar, Lefebvre (1997) conceptúa:

[...] la praxis como el punto de partida y de llegada del materialismo dialéctico, posibilita afirmar que la práctica desarrollada en la vida real de los actores del proceso educativo es la práctica como experiencia de la realidad; la praxis sería la acción del pensamiento, cómo se desarrolla y se lleva a cabo esa práctica, en busca, además, de formas para acercarse a ella y plantear estrategias de solución.

[...] Mokus y otros autores (1995) hacen referencia a este tema, al proponer que no sólo el contexto escolar es el que forma, sino que los actores del proceso educativo también reproducen prácticas formativas que van de generación en generación tanto dentro como fuera de él.

La importancia del reconocimiento y la participación de todos los actores del proceso, en el contexto educativo lorenzano, no se evidencia y así lo expresan los siguientes hallazgos:

[...] no les interesa cuando alguien habla y cuando se da una opinión tratan de apabullarla [...] el docente tiene la razón el estudiante no [...] no se negocian los acuerdos para el aprendizaje [...] docentes que hacen poder de su palabra lo que ellos dicen y punto-(E.D.Z.U 1)

[...] Qué triste ser uno pobre [...] aunque sea de buena sangre [...] nadie nos dice entre [...] aunque tengan la sala grande (C.P.D.F.Q.H.C.S.E.D.I.E.D.1)

[...] Yo fui pa la escuela y no aprendí a escribir. [...] Por eso a la escuela [...] No vuelvo a ir (C.P.F.N.S.L.1)

Ahora bien, las prácticas formativas en este contexto de investigación no son incluseras o al menos no dejan percibir esa idea, todo está aislado, cada quien por su lado, frente a ello Lefebvre (1971) expresa que:

La práctica no es un componente aislado de la realidad institucional y requiere ser analizada desde la teoría, y continúa diciendo que la teoría es la casa de la práctica y viceversa y las dos conviven en una forma biunívoca en una formación educativa, social y profesional.

El maestro no debe pensar en los demás, debe primero pensar-se en un diálogo consigo mismo, en una reflexión epistémica y constante que le permita cuestionarse y dedicar tiempo para sí, para luego proyectarse hacia los otros, desde donde podrá observar sus propios “sembríos” actuando en la sociedad, generando desde la escuela relaciones de pertenencia, poder, relaciones de saber y acciones del saber hacer en la territorialidad y la desterritorialidad del ser.

Aunado a esto, se debe tener en cuenta que el proceso de la práctica está caracterizado por elementos de orden metodológico que Zuluaga (1987) denomina “noción metodológica”, visibles en el desarrollo de las prácticas cotidianas donde se hace efectiva la relación teoría-práctica.

Lo anterior permite afirmar que las prácticas toman sentido y significado de acuerdo al contexto en que se desarrollen, ya sean culturales, sociales, económicas, políticas, espirituales educativas y pedagógicas, pues se definen de

acuerdo con el escenario ya establecido, representado en diferentes dimensiones, tomando valor y posición contextual. Además, permiten construir nuevos significados al estar asociadas en la relación práctica-acción, esencialmente en dos ámbitos de la vida del ser humano: las prácticas que se desarrollan en el campo de la educación y las prácticas formativas y educativas que se originan desde y para la sociedad como conocimiento extraescolar e institucional lideradas por los profesores (García-Cabrero et al., 2008). En tal sentido, Coll y Solé (2002, p. 1) señalan que

Su análisis debe asimilarse desde la interacción y combinación de las didácticas que influyen el aprendizaje de los estudiantes orientado por los docentes, también denominadas como “un despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica.

Lo anterior, permite decir con Arbesú y Figueroa (2001) que: “toda práctica debe ser valorada, y ello conlleva a que en el campo de la educación, hay que hacer reflexión epistémica constante de la práctica formativa.

Otras situaciones que impresionan es que, a pesar de todo, aún hay rasgos de credibilidad en el docente, algunos actores del proceso educativo guardan esperanzas de construir la escuela que abrigue a todos y construya a partir de las realidades de la vida de sus agentes. En este sentido, algunos niños, padres y docentes expresaron, con dibujos y coplas, los siguientes planteamientos:

[...] porque nos brindan una educación para formarnos (P.D.E.C.T.1)

[...] el niño llegará a descubrir [...] la observación, exploración e información (C.P.D.F.Q.H.C.S.E.DI.E.D.1)

[...] en las orillas del Cauca [...] he de hacer mi institución [...] sólo para hacer versitos [...] referente a la educación (C.D.P.F.2)

[...] seamos más responsables [...] asistamos a la reunión (C.D.P.F.2).

Lo anterior evidencia la urgencia con la que se debe, en primer lugar, renovar el pensamiento como lo expresa Adorno y De Sousa (1998). En segundo



lugar, es necesaria la reinención permanente para lograr la emancipación político-social desde las prácticas formativas, teniendo como base la triada: escuela-pedagogía-maestro, como escenarios propios para la construcción del nosotros con ellos, atendiendo a aquello que Sánchez y Rosales (1999) plantean frente a la interacción entre docentes y alumnos con organizaciones internas de pensamiento diverso. Parafraseando a Barbero (2002) “Se deben hacer cambios en las prácticas tradicionales y en la forma como circula el saber”, por lo que se hace necesario revisar epistémicamente las prácticas formativas que están presentes y las que surgen en y desde la cultura, como también prácticas que toman su lugar la interacción y relación entre la comunidad educativa recíprocamente.

En este contexto, Rueda (2008, p. 14) plantea que esto será posible “privilegiando la adopción de un tejido organizacional y comunicativo en red”. Otras de las respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados fueron:

[...] compromiso con los docentes, en lo académico [...] a nivel de colegio si hay preocupación [...] se tocan los temas, pero no llegan a un feliz término (E.S.P.F.D.Q.C)

Estas respuestas permiten deducir que las prácticas formativas de los docentes se centran en la preocupación del rendimiento académico, buscando dar respuestas a las pruebas Saber, olvidándose que la formación empieza primero por el ser, segundo por el saber y tercero en y para el saber hacer. De tal manera que lo inclusivo no se vuelva exclusivo y lo exclusivo se convierta en excluyente, sino que, por el contrario, las prácticas formativas sean inclusivas frente a la inteligencia emocional que invade al ser humano, contribuyendo a la construcción de calidad, equidad e igualdad para todos sus actores.

Al respecto, Sáenz (2007, p. 206) ratifica que:

La institución educativa establece un discurso emancipatorio, halagador, pero reproduce técnicas de encierro, prácticas solapadas de limitación donde se logra el sujeto único, el mismo sujeto, el sujeto que la institución quiere y que le funcione bien.

Esto es posible mediante una serie de limitaciones en todos los espacios y en la libertad. Así, aunque el estado se desgasta en formular políticas educativas, planes y estrategias que generen cambios en la sociedad, éstas quedan bien sólo en el papel, distinto a la práctica que desarrolla la escuela en ocasiones sin mayor trascendencia.

Finalmente, comprender las prácticas formativas desde los actores del proceso educativo, desde lo particular a lo general, es una labor ardua, ya que ante todo, es valorar-me-nos, en un reconociendo-me-nos más allá de la práctica pedagógica como arte e historia y que se hace en las prácticas escolares, muchas veces como lo diría Lévinas (2006) sin ponerse en los zapatos de los demás. Por consiguiente, las prácticas formativas deben acercarse a ese reconocimiento del otro por quien existo. Parafraseando a (Lévinas, 1999). Por esta razón, debe hacerse un movimiento desde la mismidad para la reinención y la emancipación social y política, ya que algo debe conmover el pensamiento del ser y llevarlo al asombro, al porqué de las cosas mismas, asombro y sobre todo en la diversidad, dinámica que se evidencia de la siguiente manera entre los actores:

[...] al principio no la querían y todo lo que hacía era feo para los demás, [...] la aislaban y les daba rabia, se aislaban a la hora de almorzar y todo lo que hacía era feo, por ser diversa (E.S.D.D.P.M.F.C.N.Z.U.6).

Y la pregunta que debe guiar al actor del proceso educativo es aquella que lo lleva a indagarse constantemente por las prácticas formativas y aquello que sucede dentro y fuera del contexto escolar.

[Dirigido] al otro modo, a lo otro, al no-yo, a aquel otro exterior fuera de mí, a lo totalmente otro y absolutamente otro, aquello que está más allá de mí de mí mismidad, de mí yo, de tal manera que se busque alternativas de cambio desde la escuela (Freire, 1967, citado en Díaz Gómez, 2003, p.8).

Desde la anterior perspectiva, es necesario establecer un proceso constructor que parta de la reflexión acerca de mí y la participación del yo como elementos para construir el nosotros. Así, es preciso diseñar e implementar, desde la gestión escolar, un plan de capacitación que cuente con seguimiento y sistematización frente a la promoción de discusiones prácticas acerca de las

situaciones políticas y culturales que dificultan la inclusión. Todo esto implicará ir más allá de la simple integración y un grado de comprensión y aceptación de la otredad (Lévinas, 1994). De esta forma, es importante seguir investigando el campo de la educación en la construcción de la escuela inclusiva-diversa, especialmente en un contexto como el Cauca, delimitado por sus agentes, en especial docentes, lo que se evidenció en las prácticas formativas que se agencian al interior y exterior de la escuela enmarcada en el tradicionalismo.

De todo este análisis, resulta claro entender que las prácticas formativas de los actores del proceso educativo, sobre todo aquellas agenciadas por docentes, establecen fronteras ideográficas que delimitan la perspectiva de una educación inclusiva-diversa en el contexto lorenzano. De ahí la importancia de haber formulado este proyecto de investigación, denominado “Prácticas Formativas para una Escuela Inclusiva”, como alternativa para generar cambios y movimientos en dichos actores, los cuales no sólo tengan un impacto a nivel local sino además nacional y, por qué no, internacional. Estos primeros pasos llevarán a la escuela tradicional a convertirse en una escuela inclusiva-diversa, que base sus procesos en la historia y el contexto, considerando la importancia de estos aspectos frente a la formación del individuo.

#### **5.4 Fronteras que delimitan la educación inclusiva y una gestión escolar en la Institución Educativa Andino San Lorenzo.**

Esta categoría emergió una vez realizado el análisis de los resultados obtenidos a partir de las categorías 1 y 2, obteniendo la categoría emergente denominada: **una escuela inclusiva-diversa, construida con todos los actores del proceso educativo, urge en la gestión sentida de la comunidad**, quienes desde cada saber sugieren implementar proyectos que, a largo plazo, fortalezcan las prácticas formativas y sean inclusoras de la diversidad y, que además, la escuela sea gestora de procesos educativos abiertos para todos y no delimitada, anhelos que se visibilizan a partir de los siguientes planteamientos:

[...] Cada persona ocupa en su territorio un espacio que debe ser valorado.

[...] se aprende dentro y fuera de la escuela, como en la familia.

[...] siempre está en contacto con los demás.

[...] con diferencias culturales (E.S.D.A.D.LL.M.7).

[...] soluciones para amar (C.P.D.F.Q.H.C.S.E.DI.E.D.1).

[...] estableciendo una buena disciplina.

[...] El niño y la niña [...] se enriquecen y se transforma de acuerdo a su inspiración (C.D.P.F.2).

[...] La escuela ideal sería que a todos los niños los traten igual (P.D.E.C.T.1)

[...] no tienen agua por allá arriba (E.Q.LL.P.P.A.E.8).

Siendo la inclusión un derecho y la diversidad una condición de vida del ser, la escuela que se debe construir con todos y todas debe responder a esas necesidades sentidas de la sociedad, como se refleja a continuación:

[...] la escuela es donde yo aprendo y comparto con amigos

[...] inglés es lo que más me gusta y por aprender otro idioma nuevo

[...] salir del espacio para divertirse (E.E.C.T 2)

Las comunidades y sociedades saludables y vigorosas que acogen e incluyen a todos sus miembros dependen de personas con y sin discapacidades trabajando juntas en relaciones de igualdad, haciendo uso de sus talentos únicos e individuales para el beneficio de todos. El creciente interés en la inclusión ha ayudado a las personas a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no un estado natural” (TYNE, 2003, p. 336).

La urgencia con la que se aprecia la construcción de una escuela inclusiva-diversa en el contexto lorenzano, remite a esas lecturas que piden cambios en las prácticas formativas y la forma de conceptualizar la escuela de sus agentes, mediante la inclusión de éstos en actividades de sentido significativo para la comunidad y su participación activa y dinámica, partiendo de la realidad de sus actores y contextos en la construcción de un juego social de conocimientos y saberes, en el que cada pieza sea un área específica del plan de estudios y que éstas sean un eslabón clave del juego, el cual enlaza el acontecer escolar con el extraescolar (Mokus y otros autores, 1995).

En ese sentido, no solo se invita a aprender sino a aprehender, escuchar, valorar y proponer desde el sentido de cada ser, convirtiendo las prácticas formativas en un festival de alegría, en una combinación de diversas prácticas que subyacen al interior de los actores del proceso educativo más allá del saber teórico, centradas en el aprender haciendo, con todos y todas, comprendiendo que es posible un vaivén de aprendizajes sin grados de discriminación alguna entre sus actores, porque como lo expresan Arnaiz (2003), Stainback y Stainback (1990; 1992) y Ainscow (2000):

[...] La educación inclusiva parte de un principio de no segregación de los alumnos con dificultades y pretende que todos los alumnos trabaje junto a sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo nivel que les sea posible, fomentando la participación de todos los alumnos. (p.181)

Por consiguiente, es necesario que los nuevos planteamientos, que desde la comunidad lorenzana se expresan, por una educación más allá de la integración estén orientados a una educación dirigida hacia la inclusión de todos y cada uno de sus actores en su contexto real, lo que llevará a convertir la educación para todos en algo real y posible (Booth & Ainscow, 2003; Mcconkey, 2001; Miles, Miller, Lewis & Van Der Kroft, 2002)”.

Otros hallazgos que permiten visibilizar la urgencia de una escuela inclusiva como oposición a la exclusión, más allá de la educación integral y segregadora que se da en este contexto de investigación, son:

[...] se hace necesario propiciar espacios de diálogo y escucha del estudiante, interés por la problemática institucional y contextual.

[...] se hace y no se continúa, faltan procesos de seguimiento.

[...] falta darle organización entre todos [...]

Ponerse en los zapatos del otro [...](E.D.Z.U 1).

Al respecto, Ainscow (2005) sostiene que el mejoramiento de la escuela inclusiva se inicia cuando sus proyectos tiendan a eliminar aquellos procesos de exclusión y segregación que subyacen al interior de la escuela, dando respuesta a aquellas necesidades sentidas de sus agentes para una sociedad más justa

construida desde la educación como derecho humano. En este contexto, “muchos autores ven la educación inclusiva como una revolución general del mundo de la educación o como una “nueva era” educativa” (Slee, 1998, p. 189).

Cabe resaltar que la época, escenario de esta investigación, también es parte de la revolución educativa, ya que el hecho de comprender las fronteras de la escuela y las prácticas formativas que delimitan la perspectiva de una educación inclusiva en clave de diversidad, ha generado internamente entre sus agentes, especialmente docentes, movimientos que les hacen reflexionar sobre el cambio que se debe dar en la escuela de la nueva era y frente a aquellas prácticas excluyentes y segregadoras, ya que según sus actores se deben tener en cuenta aspectos como:

[...] el ritmo de aprendizaje es un tipo de aprendizaje.

[...] vincular la población en general.

[...] Hay que ser tolerantes (EN.S.D.D.Q.C).

[...] Hay que investigar para atender lo que los niños quieren y crear nuevas formas.

[...] se hace necesario todos los aportes de la diversidad.

[...] Todos los niños no tienen la misma capacidad para expresarse y de relacionarse.

[...] Hay que buscar la manera de llegarles.

[...] porque el apoyo desde la casa no es bien.

[...] atraer más a los niños [...] aceptar a los demás.

[...] buscar estrategias para que sean iguales que los otros (D. P. Z. U).

En este sentido, cuando los proyectos de la educación inclusiva se encaminan considerando los deseos y anhelos de sus agentes, ésta se vuelve incubadora de nuevas prácticas que vinculan el saber escolar y extraescolar en un solo tejido humano, además de ser aquella frontera exclusiva que sólo atiende a los que tienen necesidades educativas especiales. Así, más allá de ser límite,

barrera y frontera, se convierte en un sentimiento contenedor de potencialidades visibilizadas en sus agentes.

Considerando los temas tratados tanto en la categoría 1 como en la categoría 2, de donde se deriva la categoría general “**Anhelos de una educación inclusiva-diversa**”, que surge como punto de partida para continuar con los esfuerzos de construir la escuela real para todos, ante lo cual Sánchez Palomino y Torres González (2002) invitan a:

Desarrollar estrategias que hagan posible el progreso de todos, evitando la exclusión y una actitud de plena aceptación de las diferencias por parte de la comunidad que se refleja en la escuela. Se trata pues, de construir con todos y todas una nueva escuela capaz de brindar una educación acorde a las necesidades, características y posibilidades de todos y para todos, una escuela en la que los protagonistas sean todos sus agentes con su diversidad y el docente actúe con todos articulando los saberes escolares con los extraescolares, sin olvidar y rescatar lo mejor de la historia de la escuela, promoviendo un desarrollo posible en clave de diversidad, para ya no hablar de educación para discapacitados, especial, como tampoco de maestros de apoyo para niños con (N.E.E) y menos de aulas especiales para la segregación.

[...] el modelo inclusivo supera al modelo integrador, en la medida en que plantea una alternativa holística a las prácticas integradoras parciales, e incluso con una concepción de base más radical, ya que no es necesario integrar si previamente no existe la segregación. Al tiempo que defiende la necesidad de enfocar la educación desde la asunción de la diversidad como un valor, rechazando cualquier tipo de práctica discriminatoria” (Sánchez Palomino *et al.*, 2002, 73).

Es importante señalar que los agentes del proceso educativo reconocen que las prácticas formativas, tanto de los docentes como de la comunidad en general, no son acordes a sus anhelos y deben cambiar para darle el verdadero sentido a una educación de calidad pensada desde lo humano, con pensamiento divergente, con deconstrucciones segregadoras de la diversidad y para fomentar nuevas construcciones sociales, en las que se fomente el pensamiento crítico y la gestión escolar para comprender las prácticas formativas en la gestión escolar que manifiestan los directivos y docentes, padres de familia y estudiantes, de la Institución Educativa Andino San Lorenzo, en sus discursos y prácticas, en las cuales se evidencian la interacciones de los sujetos y en donde se ponen en manifiesto las tensiones y resistencias. Así, a través de este proceso investigativo de carácter

cuantitativo, se buscó la interpretación de las subjetividades aproximándose lo más posible a los sujetos en su contexto, donde surgen los discursos que develan la información.

La escuela, según los anhelos de sus actores, se fortalece desde la experiencia y su crecimiento esencial le apuesta a la educación responsable, sentida, transformadora y humanizante para nuevas sociedades, todo ello desde la reflexión epistémica que hace que la escuela tome distintos senderos para no segregar y ser impostora en su quehacer, que incite a la toma de conciencia tanto individual como colectiva, siendo testigo de las transformaciones que urgen en el mundo social, político, cultural y económico, cambiando el orden de los deseos para transformar el mundo que queremos, para “servir al otro como otro” (Dussel, 1980).

De acuerdo con lo anterior, tanto los docentes como los directivos docentes de la institución deben ser actores que, dentro del proceso educativo, deben convertirse en agenciadores de una educación inclusiva en clave de diversidad, atendiendo los planteamientos de las diversas políticas que a nivel educativo se han liderado, entre ellas el Plan Decenal de Educación 2006- 2016, el cual alude a las reflexiones y acciones que se deben promover en educación con equidad y paz, debilitando las fronteras ideográficas causantes de la desigualdad.

De este modo, los hallazgos y resultados analizados, teniendo como base diferentes teorías, permiten visibilizar los anhelos cooperativos de sus agentes frente a la construcción de una escuela para todos, la cual implica el compromiso de diferentes actores, que van desde los y las docentes del aula y directivos hasta la comunidad en general, potenciando y agenciado estrategias pedagógicas inclusivas que privilegien el ser, sentido de la escuela y su razón de ser. Así, la importancia de construir una escuela inclusiva, en clave de diversidad, radica en las diferentes falencias y debilidades que se observan en los hallazgos de la investigación, revelando que son muchos los aportes que se han hecho en cuanto al anhelo de construir una escuela para todos.



Según Marchesi (1999, p. 5)

[...] el esfuerzo de los profesores, así como las actitudes favorables de la comunidad, pueden promover la evolución hacia una escuela inclusiva, esto no parece suficiente. El cambio hacia la inclusión exige movimientos propiciatorios a tres niveles: en el contexto político y social, en el contexto del centro y en el contexto del aula.

En el contexto donde se llevó a cabo esta investigación aún no se han iniciado proyectos de carácter inclusivo en educación, sus agentes no se preguntan por las prácticas formativas dentro y fuera de la escuela. Las políticas del Estado, por hacer de la educación un escenario propicio para una educación de calidad y equidad para todos, no son implementadas en los planes, proyectos y currículos de la escuela, ya que eso significa una constante actualización frente a la educación, haciendo episteme a la labor docente, lo que claramente crea desequilibrios en la zona de confort a la que el docente está acostumbrado.

En relación con las implicaciones a que alude la comunidad educativa y el papel de cada actor del proceso formativo, se hace urgente cambiar la dinámica del aula buscando un lugar para la escuela, estos cambios frente al proceso de enseñanza-aprendizaje deben hacerse desde lo metodológico, filosófico, ético, político, económico y contextual, teniendo en cuenta los espacios, tiempos, organización de los materiales, cultura, creencias y disposición de los discentes del proceso educativo, siendo éstos sus protagonistas. Además, es preciso considerar el trabajo colaborativo y cooperativo entre docentes e instituciones, ya que los criterios mencionados no hacen parte del currículo en la escuela actual, como tampoco de las prácticas formativas, pues aún no se ha generalizado el papel de la escuela inclusiva-diversa y se desconoce el movimiento mundial hacia la educación inclusiva.

Al respecto, Stainback *et al.* (1990, 192). Plantea que:

[...] donde la igualdad y la aceptación de las diferencias son valores deseables, existen razones a favor de una escuela inclusiva, que ha de servir para:

- Ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad.
- Evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial
- Hacer lo que es justo y equitativo

Por su parte, Lou Royo y López Urquizar (1998) expresan:

[...] Se ha demostrado que los alumnos con necesidades especiales educados en clases ordinarias tienen mejores rendimientos que los que asisten a clases especiales. [...] Las investigaciones más recientes subrayan este mayor desarrollo de capacidades y aprendizajes en ambientes integrados (Buckley, Bird, Sacks y Archer, 2002).

Cuando se hace referencia a que el aula se transporta buscando un lugar para la escuela, es porque en Colombia, en muchos casos, la escuela y el aula se conceptúan como lugares físicamente cerrados, conceptos que devienen en frontera ideográfica y cartográfica. Ideográfica porque el pensamiento del actor educativo visibiliza los dos espacios como lugares netamente físicos y cerrados, y Cartográfica porque pareciera ser que los dos espacios están aislados según lo que los actores expresan. Por este motivo, el aula y la escuela no van a la comunidad y viceversa. Además, sus agentes creen que es sólo en las cuatro paredes donde se aprende, dejando de lado otros lugares de la escuela que contribuyen a la construcción del conocimiento. Pero es necesario plantear que cuando sus agentes quieren hacer el cambio, todo cambia.

[...] Hay un dicho que recoge el saber popular que afirma que “las cosas no las hace quien puede, sino quien quiere”. Estamos convencidos de que la actitud del profesorado determina el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes. En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profesorado para responder a las demandas de sus alumnos (Rousseau & Bélanger, 2004).

Estas razones justifican que no sólo la voluntad de los diversos agentes es suficiente, sino que también hace falta la formación permanente tanto de los docentes como de los demás actores del proceso educativo. Formación que debe estar enfocada en cómo actualizar los planes y currículos de estudio en contexto de la diversidad, en conocimiento escolar y extraescolar para desarrollar estrategias que fomenten la participación de todas y todos los actores, teniendo como base el respeto por la diversidad y aprovechando adecuadamente los recursos humanos y materiales. De esta manera, para lograr estructurar una escuela innovadora y acorde a la diversidad, en la que todos sean valorados, se hace necesario desarrollar estrategias de gestión escolar y trabajo en equipo, ya que con una buena gestión se

logra una apropiada educación con posibilidades equitativas para todos y todas. Por lo tanto cabe considerar que:

[...] La educación inclusiva ha sido definida como un proceso que persigue responder a las necesidades de todo el alumnado y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Al mismo tiempo tiene como meta reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996). En la actualidad existe una sólida teoría acerca de lo que es y no es inclusión en educación. Compartimos con Ainscow (2007), Arnáiz (2003), Barton (2009), Echeita (2006), Parrilla (2007) o Slee (2010) que se trata de un modelo educativo que propone centros educativos en los que todos y todas puedan participar y sean valorados por los mismos. Es además un proceso que requiere de la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y en el que el camino a seguir debe ser recorrido gradualmente, actuando localmente. En concreto, algunas de las características que pueden ayudar a comprender el concepto de educación inclusiva son las siguientes: Todos los niños y niñas tienen derecho a recibir una educación de calidad en un sistema único y en su propio entorno; el propósito debe ser buscar mecanismos que eliminen las barreras para la participación y el aprendizaje de todo el alumnado; no hay un único camino para hacer educación inclusiva, sino distintas formas de recorrerlo; es necesario reconocer la diversidad como una oportunidad, haciendo visible a todo el alumnado; el curriculum común debe ser el hilo conductor del proceso educativo, planificando para todos y todas.



Figura 9. Prácticas formativas y fronteras de la escuela en contexto real elaboración propia.

[...] ¿Qué está pasando ahí? Tela, papel o muro nos son sino escenas en las que algo sucede (incluso cuando, en determinadas formas del arte, el artista desea que no suceda nada, deliberadamente, también esto constituye una aventura). De manera que tenemos que considerar el cuadro como una especie de teatro a la Italiana: se abre el telón, miramos, esperamos, recibimos, entendemos; y, una vez transcurrida la escena, una vez desaparecido el cuadro, lo recordamos; ya no somos los mismos de antes... (Barthes, 1986, p. 181)

Se evidenciaron, en el contexto de la geografía sur caucana, distintas fronteras que delimitan la construcción de una escuela inclusiva en clave de diversidad para todos y todas, debido especialmente al desorden social por el conflicto, las prácticas segregadoras de los docentes y manuales que se impone a los estudiantes, horarios de clase rígidos, niños en edad escolar por fuera del sistema de matrícula, estudiantes en situación de discapacidad no atendidos por falta de personal capacitado y que pocas veces son integrados al aula y ausencia de planes de trabajo acordes a esta población estudiantil. Por otro lado, la esporádica presencia de fuerza pública y grupos al margen de la ley, los cultivos

ilícitos, la deserción escolar y el desplazamiento de familias que emigran hacia otros lugares protegiendo su vida y su integridad.

La educación inclusiva, como derecho fundamental, debe velar por el respeto a la diversidad y sus implicaciones en todos los niveles de vida de sus actores (político, social, escolar y humano), de la mano con la historia y los diferentes escenarios donde está y se hace la escuela, en un proceso resiliente y significativo para sus actores. Esto posibilitará, desde la escuela, una educación eficaz, más política y democrática, que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos y todas, ya que en muchos países el problema de la exclusión y la segregación escolar no se hace esperar y el tema de educación inclusiva, que ofrece la escuela integradora, sólo se vuelve exclusiva para los niños con necesidades educativas especiales, desconociendo el potencial humano donde todos aprenden de todos y con todos sin discriminación alguna.

Así, la finalidad de la presente investigación, además de comprender las fronteras de la escuela y su relación con las prácticas formativas desde la gestión escolar, se centró en las actitudes de los docentes frente al proceso educativo que ofrece la escuela. Para ello se hizo necesario analizar cada uno de los hallazgos, los cuales orientaron el análisis desde tres puntos diferentes así: primero, el concepto de diversidad que agencian los actores del proceso; segundo, las prácticas formativas de los actores del proceso y, tercero, la urgencia de construir una escuela inclusiva en clave de diversidad.

Una escuela con movimientos inclusivos, en ambientes menos restrictivos, con educación humana para la ciudadanía, donde surjan las ideas de construir la anhelada educación, donde haya inclusión y comprensión de la diversidad, escenarios donde se llevan a cabo las diferentes prácticas formativas y educativas acompañadas de diferentes teorías, las cuales soportan este ejercicio investigativo como aporte a esa plataforma innovadora de la educación inclusiva-diversa, rodeada de fronteras cartográficas, más que físicas humanas.

## 6. CIERRES Y APERTURAS

La escuela como espacio social que funde, reúne y une (Duschatzky, Silvia, 1999), se piensa desde el deseo, el pensamiento divergente y desde las inteligencias emocionales de sus actores (Goleman, 1995), inteligencias que permiten agrupar todas aquellas habilidades que se encuentran visibles e invisibles en el ser humano. De este modo, se aprecian y equilibran las emociones propias, para entender la alteridad que propone Levinas (1994).

Mediante el proceso investigativo y los diálogos sostenidos con los actores, integrantes del proceso educativo, fue posible develar que se requiere una escuela inclusiva diversa en la que todos los niños y niñas puedan aprender y participar en el acontecer de la vida escolar, anhelos de la comunidad lorenzana en los que también coinciden New Brunsswich y Raymond (1995). Por consiguiente, agenciar una escuela inclusiva en la comunidad lorenzana, para todos y todas, permite fortalecer la colaboración y cooperación entre casa, escuela y comunidad, logrando que no haya exclusión de ninguna índole. Esto implica además, restaurar la cultura, políticas y prácticas educativas en la Institución para que se pueda atender a la diversidad, lo que solo es posible con la participación y el compromiso de cada uno de los actores del proceso educativo.

[...] esas clases no les gustan a los niños (P.D.E.C.T.1).

El punto de partida para emprender un camino está en escuchar y que este valor recíproco esté entre los actores del proceso educativo, el cual permitió, en el caso de esta investigación, aplicar cada uno de los instrumentos planteados, los cuales arrojaron diferentes resultados, como aquellos derivados de los dibujos realizados por los niños. Además, el valor de escuchar permitió analizar sonidos invisibilizados por la frontera biográfica de los docentes ante los discentes, la que apabulla y silencia la voz de quienes quieren decir, un decir incoherente de lo intrínseco con lo extrínseco, etiquetado por las prácticas formativas escolares y extraescolares que se centran en una educación para salir a trabajar y obtener

buenos resultados en las Pruebas Saber 11<sup>o</sup>, relegando a un segundo plano la participación del sujeto y la humanización de la educación no inocente.

[...] mmm ¡no... quiero ir la escuela...mmm... porque toca con ese profesor y no es con profesora, y esos niños son unos cansones y molestos, son muy pegones.

Al respecto, Barthes (1986, p. 243) afirma que “el niño escucha los pasos de quien se le aproxima”; pero las prácticas formativas en este caso, parecen estar lejos de ese proceso de escucha de los actores para construir con ellos el nosotros porque, ideográficamente, se cree que es el docente el que debe organizar todo en la escuela olvidándose del “yo escucho que también quiere decir, escúchame” como lo plantea Barthes (1986, p. 244). Las afirmaciones de Barthes incitan a renovar el pensamiento y las prácticas desde la escucha, porque todos los ruidos generados por los diferentes actores del proceso educativo, que buscan construir educación con todos y para todos, necesitan ser escuchadas. Entonces, el ruido ideográfico “es tan fuerte que ya no es posible y la escucha resulta perjudicada...” “la fe se obtiene en la escucha de la palabra, y la escucha sirve para sondear la intimidad, el secreto del corazón, la culpa, una historia” Barthes, R. (1986, p. 246-247)

Además, aprender a escuchar las inquietudes, necesidades, expectativas y pensamientos de los dicentes, al interior de las aulas de clases, es fundamental para mejorar los procesos educativos. No sólo escuchando a aquellos que son capaces de expresarse por medio del lenguaje sino a aquellos que, en medio de su silencio, actitudes, inconformismos y extrovertidas formas de ser, expresan lo que realmente desean. Al respecto, los hallazgos en la escuela lorenzana se enmarcan en una escuela tradicional donde la libertad se cohibe, por lo cual surge la necesidad de agenciar una escuela inclusiva-diversa desde las voces de los actores del proceso educativo, buscando armonía entre los mismos y fomentando la libertad y el respeto por todos y para todos, permitiendo tejer cambios sociales en medio de las diferencias, todos éstos agenciados desde la escuela.

Según Barthes, en el pasado el único que escuchaba era el sacerdote y hoy ese papel, si y no, se cumple en los docentes y otros actores del proceso educativo. En este sentido se comprende el “escúchame” “que quiere decir tócame, entérate de que existo” en palabras de Barthes, (1986, p. 249), y que en palabras de Levinas (2006), en su obra la otredad, se entiende como el reconocimiento del otro.

Esas prácticas de escucha que menciona Barthes son estrategias que se deben contemplar en las prácticas formativas dentro y fuera de la escuela, permitiendo que el actor del proceso educativo tome la palabra y exprese sus ideales para construir el nosotros con ellos, ya que tomarla palabra es un buen ejercicio para debilitar las diferentes fronteras, no para destruirlas sino para permearlas y convertirlas en potencializadoras de saberes con, conocimientos nuevos como agentes de cambio. Parafraseando a Barthes, con ello se busca dar respuesta a diversas necesidades de los agentes de la escuela.

Entre esas prácticas que se visibilizan e invisibilizan en la escuela, de las cuales son testigos algunos actores del proceso educativo, una madre de familia de la zona rural expresó:

[...] aquí nadie se preocupa por nadie, los profesores ya nos son como los de antes que se preocupaban porque los niños salieran adelante; pero hoy en día todo ha cambiado, el que perdió, perdió y el que quiere estudiar bien sino también- y reafirma- ésta es la escuela de los pobres y si no hay quien los motive, -¡claro!- abandona la escuela y cogen otros caminos nada buenos para su futuro ni para la sociedad”.

Retomando las expresiones de Barthes sobre la importancia de la escucha, es claro entender que urge la construcción de una escuela en la frontera sin fronteras para todos, en la cual operen todos los sentidos, las inteligencias múltiples y emocionales del actor del proceso para construir con todos y todas, siendo escuchado en forma individual y colectivamente. Todo esto será posible cuando la praxis epistemológica haga presencia en las



prácticas formativas para no dar de todo a todos, cuando se construya desde el deseo y no en contra de la voluntad del actor.

Como cual niño cantor que en el hogar canta como todo un ruiseñor, pero que al llegar a la escuela debe cantar lo que ordena el profesor, quien delimita su ser, su saber y el hacer del sujeto desde el contexto. “Porque los ojos quieren acariciar y las manos quieren ver” Barthes (1986, p. 307), y hoy cuando las nuevas tecnologías de la educación y la información han ampliado y extendido los sentidos para ver más allá de la distancia normal, es el momento de generar esos espacios disponibles para leer-se-nos desde las prácticas formativas, ya que existe una gran relación entre la enseñanza y la palabra, esto es lo que debe suceder con la relación entre la escucha y la palabra, para romper paradigmas desde las prácticas conjugado con lo que Barthes (1986, p. 327) denomina:

[...] tres prácticas de la educación. La primera es la enseñanza, un saber (anterior) se transmite por medio del discurso oral o escrito, se hace rodar, arrastrado por el flujo de los enunciados (libros, manuales, cursos). La segunda es el aprendizaje, el “maestro” (sin connotación de autoridad: la referencia es más bien oriental), trabaja para sí mismo ante el aprendiz; no habla, o, al menos no sostiene un discurso; sus palabras son puramente deícticas... La tercera es el maternaje. Cuando el niño está aprendiendo a andar, la madre ni discurre ni hace una demostración; no enseña el modo de andar, no lo presenta (no camina delante del niño).

A pesar de que las escuelas, en estos contextos y sobre todo en el contexto lorenzano, son construidas con mano de obra de los mismos actores, entre ellos padres, estudiantes y comunidad en general, éstas no hacen presencia en la mayoría de sus actores, pues las construcciones de sentido humano no son recíprocas en las construcciones y deconstrucciones de conocimiento cooperativo y colectivo.

Según los actores del proceso educativo, la escuela es vista como el lugar para aprender y salir a buscar trabajo, aunque son muchos los acontecimientos que han originado la misma éste no es la excepción, ya que las prácticas formativas, impartidas en estos contextos, sólo se centran en preparar para las

pruebas saber y saber 11<sup>o</sup>, dejando relegada la construcción del ser desde el buen ser, el saber y el hacer.

Los docentes de este contexto investigativo se presentan como una frontera que delimita la perspectiva de construcción de una escuela inclusiva para todos, ya que se limitan a dar de todo a todos y sin la vinculación de la comunidad, aunque saben que existen muchos esfuerzos, desde el Ministerio de Educación, Nacional, los derechos de los niños de la UNESCO, la declaración de Salamanca, entre otros, para hacer de la educación un espacio de posibilidades y oportunidades, con equidad e igualdad, proyectos que aún no se han implementado.

Las prácticas formativas por fuera de la escuela, a las que se refiere Mockus y otros (1995), no son tenidas en cuenta, de ahí la importancia de implementar proyectos que hagan de la educación un lugar armónico para todos y todas, con el fin de que no haya espacio para la segregación, porque el fin es pasar de la escuela integradora a la escuela inclusiva, donde el aula trabaje en conjunto con la escuela y la comunidad y no en contextos aislados.

El proceso de inclusión, no se termina cuando se acaba de hacer una investigación, son las brechas a aperturas para hacer de cada acción que sucede en la escuela y fuera de ella, un nuevo proyecto porque cada día hay algo nuevo por incluir de la diversidad. De esta manera, se hace necesario reinventar la educación como un movimiento que revolucione el pensamiento del actor educativo, para que el proyecto de educación para todos no sea una utopía, ya que no se puede ocultar la existencia mundial de movimientos dirigidos hacia la construcción de una educación inclusiva, ejemplo de ello es Canadá, nación que apuesta a la escuela como espacio para liderar procesos de inclusión en educación para todos y sin rasgo de discriminación.

La praxis continua en el quehacer de la escuela, es una forma de debilitar las fronteras, no conceptuándolas como límites o barreras que impiden sino, por el

contrario, convirtiéndolas en potencialidades que permitan construir y deconstruir aquello que agencian los actores del proceso, todo orientado por una buena gestión, que se preocupe por la humanización de la educación más que por la administración de recursos. Visto de esta forma, urge gestionar en la escuela espacios de diálogo para la formación de equipos gestores que cumplan con sus deberes y ejerzan sus derechos.

En este contexto, la oportunidad de formación que brindan las diferentes instituciones del país nos convocan a actuar, a contribuir al desarrollo y crecimiento social generando cambios en los procesos educativos, pensando y repensando el día a día para encontrar sentido a la labor docente, considerando una perspectiva cada vez más humana y humanizadora capaz de liberar a los sujetos, con una nueva visión y razón para hacer las cosas cada día mejor.

Proceder a hacer cambios genera en algunas incertidumbres y temores, pero de no hacerlos los procesos tenderían a ser estáticos y nunca podría saberse qué habría pasado. Así, la oportunidad de mejorar solo se logra a través de la experimentación e implementación de lo nuevo, no es fácil pero tampoco es imposible, basta que cada uno se proponga y lleve a cabo las acciones pertinentes y de manera oportuna en su lugar de trabajo, de tal forma que se irradie a otros la diversidad y la inclusión sin ninguna barrera.

No es posible una escuela inclusiva sin la vinculación de todos los actores del proceso educativo, cada uno de ellos es fundamental para generar una transformación desde el ser, de lo contrario no habría una verdadera oportunidad de cambio y surgimiento de nuevos procesos formativos. Esta escuela inclusiva y diversa invita a vincularse con el otro, a renovar procesos y proyectarse de acuerdo a sus expectativas y necesidades, pero, especialmente, a tener la libertad de expresión como seres humanos.

Desde la perspectiva docente se cree que siempre se desarrollan adecuadas dinámicas educativas junto a los estudiantes, sin dar la suficiente importancia a la necesidad de analizar las mismas. De este modo, se vive en un mundo invadido de ideas erróneas sobre la educación, lo que en muchas ocasiones hace que las prácticas formativas se conviertan en procesos tradicionales que se alejan del sentir, pensar y expresar del estudiante, olvidando la parte integral del sujeto, su capacidad de participación, interacción y vivencia de procesos.

En tal sentido, es preciso agenciar y llevar a cabo el desarrollo de una gestión pertinente y acorde con los anhelos, sentires y necesidades de la diversidad representada en la comunidad educativa atendiendo a sus componentes político, cultural, social y económico, desde una gestión más allá del aula, que trascienda fronteras y rompa paradigmas en el presente histórico y social, para que la educación sea en verdad una tarea y un compromiso de todos y todas.

Entre esos componentes nombrados anteriormente, cabe resaltar que la cultura siempre debe considerarse en el desarrollo de procesos educativos, en tanto repertorio simbólico de sujetos y grupos, es explicable que sea fuente de tensiones entre los sujetos y la comunidad, de acuerdo con las relaciones que se establecen entre ellos. Al respecto, Ávila (2000, p.200) considera que:

El marco social y cultural, atravesado por los procesos de cambio, construye una trama que sostiene, sacude y redefine relaciones y sentidos; y en la que se apoyan las elaboraciones simbólicas de los sujetos que participan en la configuración de dicha trama no para establecer fronteras de separación e invisibilizarlas sino para buscar por medio de la diferencia, puntos de encuentro y desencuentro que permitan realizar la participación de toda la comunidad educativa en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar y fuera del contexto escolar.

Por lo tanto, los interrogantes que surgen en relación con la diversidad cultural, devendrían en orientadores de trabajo curricular y de gestión de la institución ¿cuáles son las tradiciones culturales más fuertemente ancladas en los grupos que asisten a la escuela?, ¿cómo se vinculan esas tradiciones con los desafíos de una escuela inclusiva-diversa contemporánea?, ¿Qué llamados de renovación cultural están en la base de apostar por una escuela inclusiva diversa?, ¿Qué implicaciones de acción y decisión tiene enfrentar esos llamados? Son algunos de los cuestionamientos de orientación para hacer vida la declaración según la cual, la diversidad es la casa de todos, en la que se construyen valores humanos, sociales, políticos, económicos, y espirituales sin discriminación alguna, y para ello, se hace indispensable además de declarar la sensibilidad por la diferencia, hacerse cargo de ella en condiciones de: a. asumir los conflictos que potencialmente genera; b. establecer las condiciones que garanticen el acceso a educación, bienes y servicios con carácter de equidad; c. disponer-se a la incomodidad que genera la presencia del otro, en palabras de Skliar (2010), como fuente de interpelación desde la diversidad asumida, además de declarada.

La historia ha dado numerosas evidencias de los horrores derivados de apostar por la igualdad como homogeneidad o por la diferencia como superioridad. De allí la pertinencia del hacerse cargo de in-comodidad. Derivar en prácticas de gestión escolar que, efectivamente orienten las políticas, los procesos, los recursos y las acciones de los sujetos a atender el entramado derivado de los tres asuntos anteriores, emerge como desafío y como oportunidad de transformación.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes

- Álvarez, Alejandro. (1994). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arbesú, Isabel y Figueroa, Antonio. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En Rueda, Mario, Díaz-Barriga, Frida y Díaz Pontones, Mónica (eds.). Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior. México: CESU-UAM.
- Ávila, Olga Silvia. (2000). Fronteras invisibles. La relación escuela-comunidad en el marco de las transformaciones sociales. Estudio en un caso del interior cordobés. En:  
<http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/638>  
(Recuperado en noviembre 15 de 2014).
- Baquero Latorre, Hernando. REGLAMENTO de prácticas formativas Universidad del Norte División de Salud Programa de Enfermería Versión No. 2 Marzo 2012 Barranquilla, Colombia Decano División Ciencias de la Salud. En:  
[www.uninorte.edu.co/.../Reglamento+de+Practica+Formativa+Versión+N](http://www.uninorte.edu.co/.../Reglamento+de+Practica+Formativa+Versión+N).  
(Recuperado en mayo 16 de 2015).
- Barthes, Roland. (1986). Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces. Barcelona: Paidós comunicaciones.
- Blanco, Rosa. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Proyecto principal de educación. En:  
[http://educacion.tamaulipas.gob.mx/formacion/cursos\\_2011/BM12/Hacia\\_una\\_escuela.pdf](http://educacion.tamaulipas.gob.mx/formacion/cursos_2011/BM12/Hacia_una_escuela.pdf) (Recuperado en diciembre 14 de 2015).
- Bustos Bustos, Suarez Minú, Urazan Jovely Cárdenas Zuluaga. (2013). Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad en:

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1727>. (Recuperado en marzo 2015).

Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana. (2006). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.

Duschatzky, Silvia. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

Erazo Benavides, Francisco Javier; Moreno Román, Olga Inés; González González, Miguel Alberto (2013). Pensamiento ambiental, diálogo de saberes para comprender el actuar del indígena Pasto. Trabajo de grado Maestría en Educación desde la Diversidad. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/235> (Recuperado Diciembre 2014).

Sección Justicia y Política, Diario El Tiempo.(2013). La paz movió a cientos de miles de colombianos. En: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12733900> (Recuperado en febrero 17 de 2015).

Fernández Berrocal, Pablo; Ramos, Natalia y Extremara, Natalio. (2002). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de educación Nro. 332. España: Universidad de Málaga.

Freire, Paulo. (1967). Educación como práctica de la libertad. España: Siglo XXI Editores.

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

Freire, Paulo. (1999). Pedagogía de la esperanza. México D. F.: Siglo XXI Editores

Freire, Paulo. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Siglo XXI Editores

García Cabrero, Benilde y Espíndola, Susana. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En Rueda, Mario (coord.). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. México: UABJO-ANUIES.

García Cabrero, Benilde y Navarro, Francisco. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En Rueda, Mario, Díaz-Barriga, Frida y Díaz Pontones, Mónica (eds.). Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior. México: CESU-UAM.

García Cabrero, Benilde; Loredó, Javier; Carranza, Guadalupe; Figueroa, Antonio; Arbesú, Isabel; Monroy, Mario y Reyes, Raúl. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En Rueda, Mario (ed.). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: IISUE-UNAM.

García Cabrero, Benilde; Navarro, Francisco y otros. (2000). El análisis de la práctica: consideraciones metodológicas. En: Rueda, Mario y Díaz-Barriga, Frida (comps.). La evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. México: Paidós.

Lefebvre, Henry. (1971). El materialismo dialéctico. Buenos Aires: La Pléyade.

Loredó, Javier (2000). Evaluación de la práctica docente en educación superior. México: Porrúa.

Maffia, Diana. (2009). Cuerpos, fronteras, muros y patrullas. Revista Científica de Nro. 2. Buenos Aires: Feminaria Editora.

Martín Barbero, Jesús. (2002). Los cambios en los modos de circulación y producción del saber. Bogotá: Editorial Norma.



Mockus, Antanas; Hernández, Augusto; Granés, José; Charum, Jorge y Castro, Maria Clemencia. (1996). Las fronteras de la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Noticias Caracol. (2015). Cientos marcharon para protestar por infame crimen de niños en Caquetá. En: <http://www.noticiascaracol.com/colombia/cientos-marcharon-para-protestar-por-infame-crimen-de-ninos-en-caqueta> (Recuperado en febrero 17 de 2015).

Orozco Tobar, Valladares Ruiz, Gironza, López Ordóñez y Sevilla Guzmán, citando a Koulaidis y Ogborn (1995), en: <http://ridumridum.umanizales.edu.co> (Recuperado agosto de 2014).

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Legis.

República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

Bogotá: Impresiones Ministerio de Educación Nacional.

Rueda, Rocío. (2011). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivas en red. Revista Educación y Cultura Nro. 22. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz Botero, Luz Dary. (2006). La escuela: territorio en la frontera. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/ipc/ruiz.pdf> (Recuperado en enero 24 de 2015).

UNESCO. (1994) Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. En: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)(Recuperado en diciembre 7 de 2013).

Ursúa Lezaún, Nicanor, et. al. (1981). Filosofía de la ciencia y metodología crítica. Bilbao: Desclée de Brouwer.

## Referencias

- Adorno W, Theodor. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata, citado en IV Encuentro Javeriano y II Interinstitucional de Prácticas en la Formación de Docentes para la Infancia“El sentido político de las prácticas formativas”. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Distrital.
- Agudelo, López, Alexandra. (2012). Aspectos Fundamentales de la Gestión Escolar. Recuperado de la base de datos de la universidad de Manizales, noviembre 24 de 2015.
- Anna, Pujadas. (2014). El dibujo analítico como método de interpretación del diseño gráfico. Revista Eina Nro. 7. Barcelona: Centro Universitario de Diseño y Arte de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Arriaga y Rodríguez (2012: 85). El concepto frontera en la geografía humana. En: Perspectiva Geográfica Vol. 17 Enero-Diciembre pp. 71-96
- Ávila, Olga Silvia. (2000). Fronteras invisibles. La relación escuela-comunidad en el marco de las transformaciones sociales. Estudio en un caso del interior cordobés. En: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/638>
- (Recuperado en noviembre 15 de 2014).
- Barbier, Jean Marie. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Barthes, Roland. (1993). La aventura Semiológica. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Becerra, Sandra; Tapia, Carmen; Barría, Cecilia y Orrego, Claudia. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Nro. 2. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10.pdf>. (Recuperado en enero 3 de 2015).

Benner, Dietrich. (1991). La capacidad formativa y la determinación del ser humano. Revista Educación Nro. 42. Neuwied: Instituto de Colaboración Científica Tübingen.

Casassus (2000), Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Versión Preliminar. En: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf> (Recuperado en marzo 2015).

Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana. (2006). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.

Doín, Germán (2012). Película Documental: La Educación Prohibida. Nuevos paradigmas educativos en América Latina. En: <http://www.educacionprohibida.com>. (Recuperado noviembre 15 de 2014).

Ramos, Eliseo. (1994). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe: En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>(recuperado en enero 12 de 2015).

Bulla de Torres, Marleny. (2009). Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío en el proyecto de escuela incluyente. Revista de Investigación Nro. 19. En: [http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/0c63\\_n1908.pdf](http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/0c63_n1908.pdf) (Recuperado en enero 5 de 2015).

Chaverra, Beatriz Elena. (2003). Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en Educación Física. Medellín: Universidad de Antioquia.

Díaz Gómez, Álvaro. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando Gonzales Rey. En:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64740311>  
(Recuperado en noviembre 18 de 2014).

- Duque López, Aura María. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. Revista Plumilla Educativa Nro. 6. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ghiso, Alfredo. (1993). Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en procesos de educación popular. Santiago de Chile: La Piragua.
- Giroux, Henry. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Giroux, Henry. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y política de la enseñanza, una antología crítica. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, Elvia. (Agosto de 1997). La práctica como alternativa pedagógica. En: Seminario taller La práctica, una forma de proyección Universidad de Antioquia, Rionegro, Colombia.
- Guyot Violeta (2011). Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad. Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Juliao, Carlos. (1999). Acerca del concepto de praxis educativa: una contribución a la comprensión de Praxeología pedagógica. Revista Praxis Pedagógica Nro. 1. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- López, Yolanda; Urueta, Jesús Leonardo; Jaramillo, Darío; Cajiao, Francisco; Reyes, Yolanda; Burgos, Roberto y otros.(2013). Leer para comprender, escribir para transformar, serie río de letras. Bogotá: Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Castaño, Ehiduara; Chaverra, Beatriz; Jaramillo, Gonzalo; Pinillos, Jesús; Pulido, Sandra; Ossa, Arley y Molina, Víctor. (2002). La práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad. Medellín: Soluciones editoriales.

Mockus, Antanas; Hernández, Augusto; Granés, José; Charum, Jorge y Castro, María Clemencia. (1995). Las fronteras de la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Molina Guerrero, Julia Andrea, Cardona López, Claudia Esperanza, Muñoz Burbano, Orfila Maribel. Pensando La Diversidad de género en Adolescentes de Nariño Recuperado de la base de datos de la Universidad de Manizales.

Noticias Caracol. (2015). Cientos marcharon para protestar por infame crimen de niños en Caquetá. En: <http://www.noticiascaracol.com/colombia/cientos-marcharon-para-protestar-por-infame-crimen-de-ninos-en-caqueta> (Recuperado en febrero 17 de 2015).

Ochoa Rojas, Luis Francisco. (s f).Componentes epistemológicos y metodológicos de la hermenéutica investigación educativa. En: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Pedagogia%20con%20enfasis/Mesa%202%20septiembre%2021/Luis%20Francisco%20Ochoa%20Rojas.pdf> (Recuperado en abril 3 de 2015).

Pérez, Riaño, Sandra Milena y Reina Luque, Marcela. (2012). Caracterización de las prácticas profesionales de los programas de Licenciatura en Educación para la primera infancia de las universidades: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de La Sabana y Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. (Tesis de Pregrado, Universidad San Buenaventura).

Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.), La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar (pp.219-309). Barcelona: Paidós

Rentería y Quintero (2009) Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de ciudad

bolívar, en la jornada de la mañana. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis30.pdf>

(Recuperado agosto de 2015).

Restrepo, Piedad y Vélez, Gustavo. (2012). Gestión inclusiva. Prácticas inclusivas en la educación para la diversidad. Módulo de Educación desde la Diversidad. Medellín: Universidad de Manizales.

Rueda, Rocío. (2011). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivas en red. Educación y Cultura Nro. 22. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sáenz obregón, Javier. (2006). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994, 2003. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, Emilio y Rosales, Javier. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. Revista Cultura y Educación Nro. 2. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Santacruz, Moncayo Harold. (2005). Percepción Social de Los Pastos. Santiago de Cali. Documento Completo impreso. Resumen publicado en: Origen de los pueblos Pastos. Resumen de investigación (2009)

publicado en: Rupestreweb, <http://www.rupestreweb.info/pastos.html> (recuperado agosto de 2015)

Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching—in context. In: Issues in Education, volume 4. Issue 1. pp 1–94.

Sarto, María del Pilar y Venegas, María Eugenia (coords.). (2009). Aspectos claves de la educación inclusiva. En: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf> (Recuperado en enero 24 de 2015).

Suárez García, Carlos Iván. (2007). Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. En: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf) (Recuperado en abril 20 de 2015).

Shön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

Usher, Robin y Bryant, Ian. (1992). La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. Madrid: Morata.

Vasco, Carlos. (1990). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Revista Educación Nro. 1. Bogotá: Centro Editorial Javeriano CEJA.

Zabala, Antoni. (2002). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

Zemelman Hugo, "Educación como construcción de sujetos sociales". La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. No. 5 2o. Semestre de 1992. Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL). Santiago de Chile, 1992. Recuperado de base de datos la CEPAL, 10 de enero de 2014.

Zuluaga, Olga y otros. (2003). Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, Olga y otros. (1987). Pedagogía e Historia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

## **TABLA DE ILUSTRACIONES**

Figura 1. Fronteras de una escuela insclusiva diversa

Figura 2. Un pueblo, una historia una tradición en educación

Figura 3. Perspectiva de Educación Indígena Páez

Figura 4. Brechas para llegar al conocimiento

Figura 5. Percepción de educación desde la mirada de los padres de familia.

Figura 6. Agenciamientos de los actores del proceso sobre el concepto de diversidad.

Figura 7. Diversidad en las aulas de clase y Prácticas formativas del docente.

Figura 8. Escuela de Niñas, diversidad femenina, diversidad femenina. Ilustración sobre el concepto de escuela

Figura 9. Prácticas formativas y fronteras de la escuela en contexto real elaboración propia

## **ANEXOS**

**Anexo 1. Prácticas formativas para una escuela inclusiva**





Tomada de Miguel A, Muñoz, noviembre de 2014

El fractal es una muestra participativa y colectiva de los actores del proceso educativo, quienes piden con urgencia el cambio de las prácticas educativas y una renovación constante del pensamiento de quienes están al frente de la escuela, de tal manera que cause una revolución de pensamiento, para articular a todos y todas en una educación de calidad, acorde con las necesidades del discente y de toda la comunidad educativa, lo cual ofrezca oportunidades y posibilidades equitativas para sus agentes.

## Anexo 2. Conteo de subcategorías

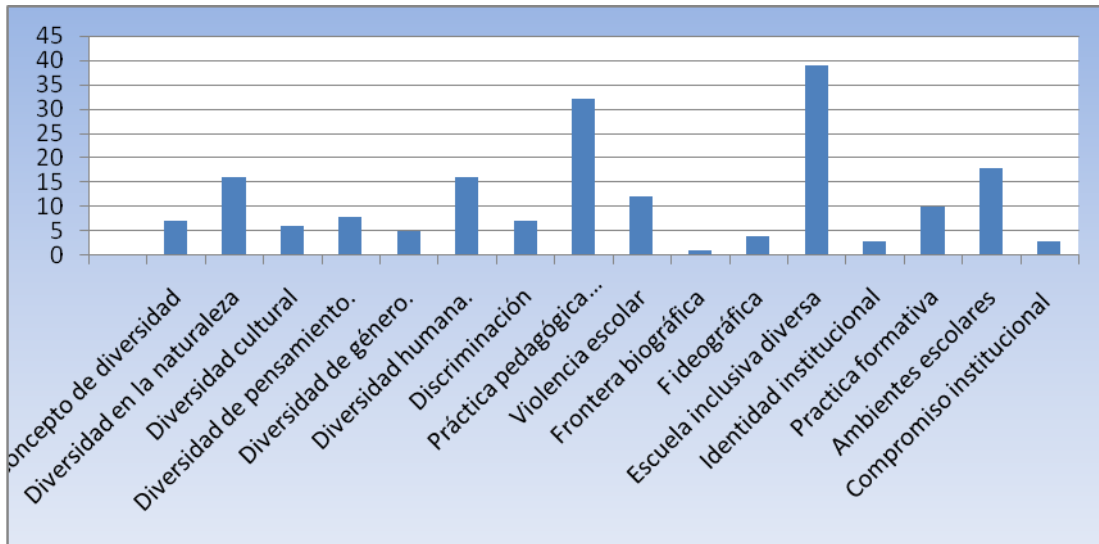
SUBCATEGORÍAS	TOTAL
---------------	-------

<b>Concepto de diversidad</b>	7
<b>Diversidad en la naturaleza</b>	16
<b>Diversidad cultural</b>	6
<b>Diversidad de pensamiento</b>	8
<b>Diversidad de género</b>	5
<b>Diversidad humana</b>	16
<b>Discriminación</b>	7
<b>Práctica pedagógica tradicional</b>	32
<b>Violencia escolar</b>	12
<b>Frontera biográfica</b>	1
<b>F ideográfica</b>	4
<b>Escuela inclusiva diversa</b>	39
<b>Identidad institucional</b>	3
<b>Practica formativa</b>	10
<b>Ambientes escolares</b>	18
<b>Compromiso institucional</b>	3

Discriminación en colores, sobre los aportes que hicieron los actores del proceso educativo que arrojaron diversos resultados que fueron analizados en matrices de acuerdo a los instrumentos aplicados.

### Anexo 3. Gráfico de las categorías

## Productores de una educación inclusiva



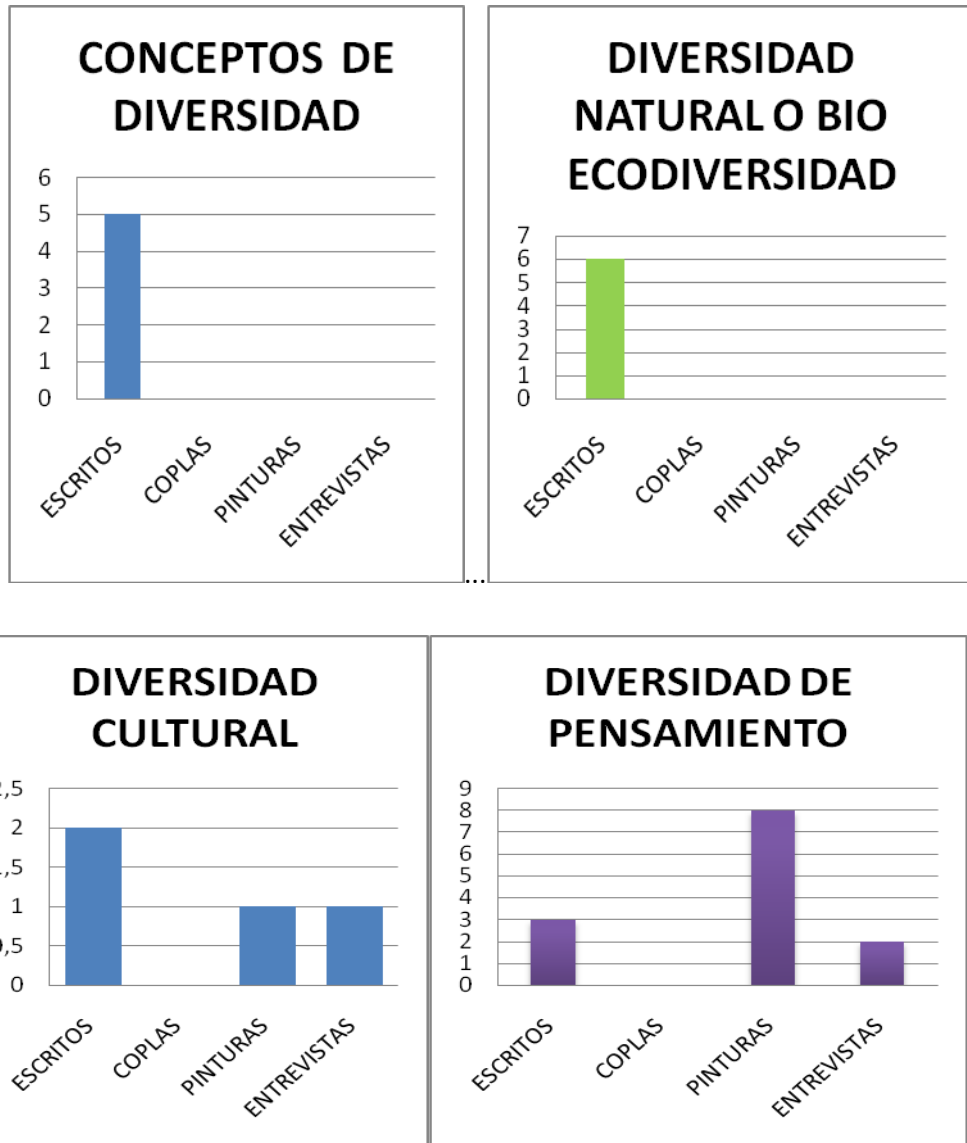
El gráfico muestra las diferentes problemáticas que emergieron alrededor del análisis y la interpretación de los instrumentos utilizados para llevar a cabo el proceso investigativo en la Institución Educativa Andino del Corregimiento de San Lorenzo, Municipio de Bolívar Cauca. Así, el concepto de diversidad que se devela en estos hallazgos se enfocó en la diversidad natural y en la diversidad humana.

Observando el gráfico de las categorías, el concepto de diversidad, presentó diferentes puntos de vista. Si se observa de manera aislada, la gráfica muestra que las diversidades que presentaron mayor preponderancia fueron la diversidad humana y la diversidad en la naturaleza, conformando la categoría número 1.


De este modo, el gráfico permite observar que las categorías con mayor relevancia fueron: prácticas formativas y escuela inclusiva, esta última con el mayor porcentaje, categorías que le dan sentido y pertinencia a esta investigación. En este sentido, los instrumentos aplicados a los diferentes actores del proceso educativo permitieron realizar un análisis interpretativo sobre aquello que ellos mismos visibilizan e invisibilizan, en la relación con la escuela y la comunidad en general.

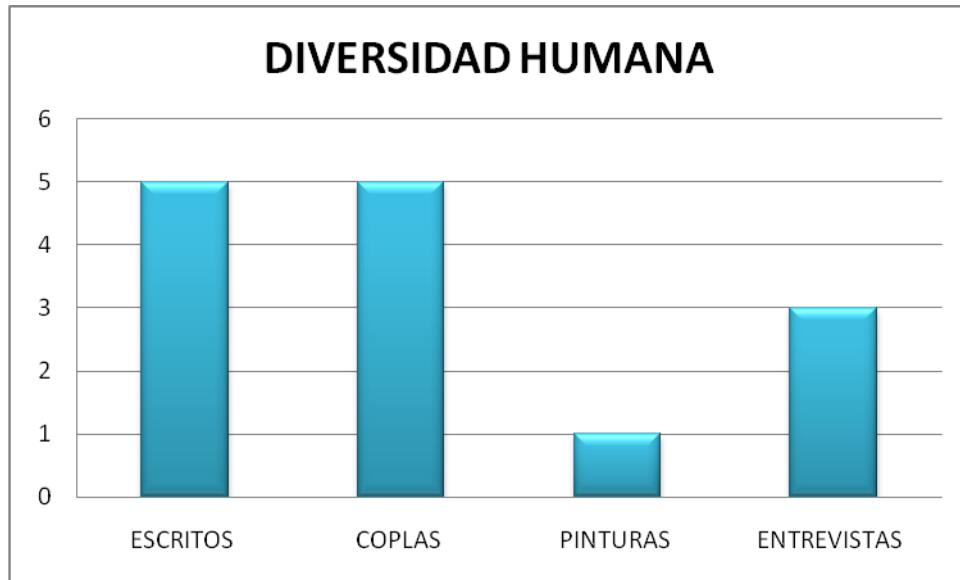
Los diferentes actores, al observar este gráfico, develan las necesidades de la comunidad educativa y aquello que agencian en la cotidianidad y acontecer de la escuela, derivándose en diferentes fronteras como la ideográfica, cartográfica, biográfica y demográfica, identificadas según los instrumentos aplicados y visibilizadas en el contexto de la investigación. Esto permite observar también la participación de los habitantes (estudiantes, padres de familia y docentes) que le dan sentido particular y único al proceso educativo lorenzano.

**Anexo 4. Ejemplo de tablas por categorías**



**Anexo 5. Ejemplo de tabla categoría y gráfica**

ESCRITOS	COPLAS	PINTURAS	ENTREVISTAS	SUBCATEGORÍAS
<p><b>Docente 1</b> (E.S.D.D.I.I.1)</p> <p>Cuando se habla de diversidad está inmerso el reconocimiento del otro como un ser único y diferente, por lo tanto los valores primordiales son el respeto y la tolerancia.</p> <p>Debido a la pluralidad hay más cosas por conocer y aprender de cada uno para que haya un equilibrio y no haya marginalidad ni discriminación para que se dé el crecimiento social.</p> <p><b>(E.S.D.D.F.2) MONICA</b> Diversidad comprende la parte integral del ser humano, no solamente su conducta, conocimientos sino también la condición humana, su forma de ser y pensar, en todo su proceso de crecimiento.</p> <p>En las aulas de clase se encuentra con gran número de personas cada una única en su salón, ya que somos irrepetibles.</p> <p><b>(E.S.D.D.C.E.C4)MELA</b> Para mí la diversidad es : teniendo en cuenta los diferentes conceptos y tipos de diversidad como referente al ser humano: Diversidad son los diferentes pensamientos, opiniones y maneras de ver las cosas desde el entorno, en cada una de las personas.</p> <p><b>(E.S.D.A.D.LL.M.7), Juan</b></p> <p>“...El ser humano como individuo integro siempre está en contacto con los demás, incluido e integrado a un grupo para desarrollar su parte personal y educativa...”</p> <p>“...relacionarse con diferentes culturales es propio del ser humano, enriquecen su formación personal, llegando a convertirse en un ser autónomo de sus decisiones y opiniones, además el ser integrado a diferentes estilos de su vida pueden proyectar en él cambios favorables para su desarrollo integral, aunque no siempre estos cambios suelen ser del todo positivos</p>	<p><b>(C.D.P.F.2)</b> mi madre es una rosa mi padre es un clavel y yo soy un capullito que nací para querer</p> <p><b>(C.D.P.F.2)</b> de tu boca quiero un beso de tu blusa un botón de tus brazos un abrazo de tu pecho el corazón. <b>(C.D.P.F.2)</b> los peces piden agua los preso la libertad y yo a ti te pido amor amor y felicidad<b>(C.D.P.F.2)</b> <b>(C.D.P.F.2)</b> de noche cantan los gallos de día los azulejos después de que nos queramos No importa que estemos lejos.</p> <p><b>(C.D.M.F.L.E.C3), Si me</b> exiges respeto ten en cuenta que empieza por ti</p>	<p><b>(E.Q.LL.P.P.A.E.8)</b> Producción inclusiva</p>  <p>ir a ver a esos niños que no tienen agua por allá arriba.-. eso no más!</p>	<p><b>ENTREVISTA (E.D.Z.U 1)MELANIA</b> Bueno pienso que la diversidad se basa en el respeto y que la imposición crea conflictos en querer que todos opinen lo mismo,</p> <p>que vienen del campo y sobre todo los que tienen cercanía a los kioscos digitales...</p> <p><b>BIOLOGÍA</b> biología Me baso como en la tolerancia, ya que algunos son recocheros, más otros aplicados, ser llevaderos y respetar las opiniones de cada cual sin salirme del contexto porque hay estudiantes que perecean mucho, otros están por el pasajeros y otros están por el bienestar que se les brinda en el colegio,</p> <p><b>MARINELA</b> ¿Qué entiendes por diversidad? Para mí es como variedad de cosas, cómo... en los seres humanos, la variedad de géneros, de pensamiento, de ideas, y que todos somos diferentes y que actuamos y pensamos de diferente forma, todos los días</p>	<p><b>Diversidad humana.</b></p>



**Anexo 6. Matriz N° 1: Análisis de instrumentos**

ESCRITOS	COPLAS	PINTURAS	ENTREVISTAS	SUBCATEGORÍAS
----------	--------	----------	-------------	---------------

Productores de una educación inclusiva



**Anexo 7. MATRIZ N° 2: Datos que contienen las categorías.**

CATEGORÍAS	
CATEGORÍA 1	DATOS QUE CONTIENE
Diversidad.	<p>[...] dentro de un grupo social es la variedad de pensamientos, credos religiosos, arte, música, costumbres, jergas, dialectos que lo definen y lo caracterizan [...]reconocimiento del otro [...]conocer y aprender de cada uno para que haya un equilibrio y no haya marginalidad[...] (E.S.D.D.I.1)[...]Diversidad comprende la parte integral del ser humano [...] su forma de ser y pensar, en todo su proceso de crecimiento[...] diferencias que siempre han existido y que no se puede ir en contra de ellas... (E.S.D.D.F.2)</p> <p>[...] como una variedad, semejanza o diferencia [...]varias cosas [...]existen clases de diversidades como: (E.S.D.EG.11º.1)</p> <p>[...] cultural [...] convivencia e interacción entre las muchas culturas existentes. [...]los derechos que tiene cada cultura y que deben ser respetados por todos [...] (E.S.D.EG.11º.1)</p> <p>[...] sexual [...] existencia de diferentes orientaciones sexuales como homosexuales, bisexuales, entre otras que son personas que tienen derechos como cualquier otra [...]y tengan las mismas posibilidades de vida que cualquiera [...] Sin rechazos[...]</p> <p>[...]En la diversidad biológica o biodiversidad encontramos variedad de seres vivos que habitan en el planeta [...]La diversidad ecológica [...] ramas dentro de la biodiversidad dedicándose al estudio de la variedad de especies existentes dentro de un mismo ecosistema [...]diversidad de animales[...] entiendo que es la abundancia de estos mismos[...] la semejanza entre ellos para lo cual nosotros le llamamos diversidad[...] (E.S.D.EG.11º.1) [...]diferencia o semejanza entre personas, animales y cosas también la variedad [...] E.S.D.E.G 11º 2) ELIZABETH</p> <p>[...]diversidad influyen factores como lo social, lo económico, lo cultural, lo geográfico, lo étnico, lo religioso y lo familiar.(E.S.D.D.F.2)</p> <p>[...] Desde el punto de vista biológico[...]evolución [...] sistemas [...] biodiversidad (E.S.D.Q.D.C.P.F 3)</p> <p>[...] como referente al ser humano [...] pensamientos, opiniones y maneras de ver las cosas desde el entorno, en cada una de las personas. [...] opiniones, acciones[...] cada individuo es un mundo diferente[...]debemos aceptarnos como somos teniendo como base fundamental la comprensión, la tolerancia el respeto por el otro.[...]la diversidad se refleja en la religión, en la parte cultural, en la filosofía, en la danza, la música entre otras.[...]E.S.D.D.C.E.C4)</p> <p>[...] diferencia de las cosas que tienen unas características comunes. [...]cambios que hay en algún lado.(E.S.D.D.C.P.F.5)</p> <p>[...]Inclusión [...]una cosa dentro de la otra, agregar[...] a grupo determinado ya sea de personas animales o cosas (E.S.D.D.C.P.F.5)</p>

	<p>[...] <b>multitud de pensamientos, ya sean sociales, políticos, culturales</b>                  [...] <b>diferencia a cada ser humano pero</b> [...] <b>en si tenemos el mismo valor</b> [...] <b>diversidad de plantas y animales</b> [...] <b>reconocimiento ante otros países.</b> (E.S.D.D.P.M.F.C.N.Z.U.6)                  [...] <b>respetando su raza y su credo</b> [...] el ser humano [...] contacto con los demás [...] desarrollo integral (E.S.D.A.D.LL.M.7</p>
<p>Categoría 2</p> <p>Prácticas formativas descontextualizadas</p>	<p>Cuando yo era niña [...] aprendí mucha información [...] Ahora que soy madre [...] Es la misma evaluación (C.D.P.F.3)</p> <p>[...] porque... esas clases no le gustan a los niños y les parece aburrida [...] profesor esta bravo [...] reprende a los niños, sólo algunos prestan atención [...] se aprende más con el profesor y se tendría más experiencias. [...] más preparación a algunos [...] (P.D.E.C.T.1)</p> <p>[...] pero no hubo un profesor que me potenciara [...] (D.D.ED.E.2)</p> <p>[...] que éramos unos perezosos y que no llegaríamos a ninguna parte [...] dejaba muchas tareas y si uno las hacía mal lo dejaba sin recreo (D.D.E.D.Z.R.4) [...] Es que a mí me toca con el profesor Edmundo y a mí me gusta es con una Profesor [...] Aprender las letras y números, pero dice mi mamá que toca con el profesor y yo no quiero ir. [...] porque es muy gritón y regaña a los niños y por eso no me gusta. (E.Q.LL.P.P.A.E.8) [...] porque nunca nos sacaban a fuera, y el decía que sólo se podía jugar en educación física, porque sino entrábamos oliendo a sudor. todo era malo para él... (D.D.D.Z.U 10)</p> <p>[...] en el colegio se siente aburrido [...] y no solo en el colegio, y hay que salirse a desaburrirse e otro espacio, se aburre de estar en el mismo lado. [...] Y las matemáticas no me gustan porque solo es lo mismo y con los números me envolato, no se... si es por la profe..., [...] más no como la profe de matemáticas va y dicta y uno poco le entiende. [...] menos me gusta matemáticas porque no le cojo bien [...] Salir a hacer cosas y no solo en el colegio [...] y no es casi lo mismo de matemáticas que es muy aburrido [...] Y me envolato con los números (E.E.C.T 2)</p> <p>[...] “la educación como empresa es vista en san Lorenzo” solución económica del docente. [...] prácticas docentes tienen voz para controlar, docente es docente y estudiante es estudiante [...] faltan estrategias de inclusión en la Institución [...] se limita a los estudiantes cuando deben representar a la institución, los docentes se basan sólo en ser para las pruebas saber censales lcfes y pruebas saber 11. [...] obliga a ser responsables dando cátedra de responsabilidad... (E.D.Z.U 1</p> <p>[...] se está dando la diversidad [...] antes quien dirigía era quien sabe más y daba más puntos de vista e influenciaba como más hoy en día como el gobierno escolar <b>(E.D.Q.D.C.P.F 3)</b></p> <p>[...] no nos quieren [...] porque olemos a sudor (C.P.D.F.Q.H.C.S.E.DI.E.D.1). [...] en el salón hay mucha basura y los niños [...] no le están poniendo atención al profesor [...] le falta más al profesor [...] hay indisciplina [...] algunos van a aprender y otros no [...] porque... cuando el profesor manda algo no hacen caso [...] al colegio no le hace falta nada [...] a los profes si les hace</p>

	<p>falta(P.D.E.C.T.1)</p> <p>[...] La escuela le falta que impulse la tecnología, porque a mi me gustaba muchísimo la ciencia [...] (D.D.ED.E.2) [...] me fui aburriendo hasta que me salí y no volví más... (D.D.E.D.Z.R.4) [...] Quiero ver al colegio con más espacio con más salones, espacios deportivos y profesores, para que haya más espacio y mejore la educación...[...]si hay esos espacios se siente mejor, generar espacios me parece mejor y es bueno salir a hacer cosas[...]Me... gustaría que las canchas sean más grandes espaciosas y en otra parte. Entre más grande el colegio van a haber más estudiantes y profesores para aprender más(W) (E.E.C.T 2) [...] Institucionalmente estamos indiferentes al tema de la inclusión desde el PEI [...] el ambiente humano... fechas especiales [...]. Algunos estudiantes no acatan las normas y los docentes tampoco faltan estrategias para manejo de los diversos estudiantes.(E.D.Z.U 1)[...] aprendas a ser hombre y respetes a una mujer (C.D.P.F.2) [...] como a veces él es muy suave entonces no le prestan atención [...]porque hay menos bulla.(P.D.E.C.T.1)[...].Profesor muy bravo[...]lo hacían sentir mal a uno...[...]veces nos pegaba y llegaba bravo a la escuela, uno no le podía decir nada!- porque por todo lo regañaba, no ve pa que estudie desaplicado!(D.D.E.D.Z.R.4) [...].sólo me decía, tú siempre haces las cosas mal!, pasá! [...]poreso ahora no volteo ni a ver la escuela(D.D.D.Z.U 10) [...].porque debería estar en un lugar grande, y debería estar vigilado, para que nos e lleven las niñas(E.E.C.T 2) [...]. fronteras entre docentes y estudiantes [...] Una profe que evade responsabilidades de orden personal por perder los trabajos de los estudiantes[...]prepárenos a nosotros aunque van a haber contrariedades.(E.D.Z.U.1) [...]al principio no la querían y todo lo que hacía era feo para los demás, [...] aislaban y les daba rabia, se aislaban a la hora de almorzar y todo lo que hacía era feo Por ser diversa(E.S.D.D.P.M.F.C.N.Z..U.6) [...]rescatemos los valores(C.D.P.F.2)[...]educar es lo mejor para construir amistad(C.D.P.F.2)[...]robarme una yuca porque pensé en la honestidad(C.D.P.F.2)[...]educador firme en su labor (C.D.P.F.3)[...] entre muros y pizarras [...]aprendí muy bien mi lección [...]y ahora entre lindas [...]salas se perdió[...]la educación (C.D.P.F.3)[...] entre arena y maíz [...]encontré verdadero respeto [...]y hoy que tan solo es dialogo[...] ya no se ve eso. (C.D.P.F.3) [...] porque nos brindan una educación para formarnos (P.D.E.C.T.1)[...]Qué triste ser uno pobre [...] aunque sea de buena sangre [...] nadie nos dice entre [...] aunque tengan la sala grande (C.P.D.F.Q.H.C.S.E.D.I.E.D.1) [...]por más preparación que tengas no puedes pasar por encima de mí. (C.D.M.F.L.E.C3)[...]nos enseñan a saludar [...] pero qué triste es ver a [...] mi maestro que en [...] la calle ni me alza a mirar ((C.D.P.F.3))[...]no les interesa cuando alguien habla y cuando se da una opinión tratan de apabullarla[...] el docente tiene la razón el estudiante no [...] no se negocian los acuerdos para el aprendizaje [...]docentes que hacen poder de su palabra. Lo que ellos dicen y punto-</p>
--	--

	<p>(E.D.Z.U 1) [...]Yo fui pa la escuela y no aprendí a escribir. [...]Por eso a la escuela [...] No vuelvo a ir(C.P.F.N.S.L.1)[...]el niño llegará a descubrir [...]la observación, exploración e información(C.P.D.F.Q.H.C.S.E.DI.E.D.1) [...]porque hay niños y esos son muy peliones y les pegan a las niñas- son muy groseros. (E.Q.LL.P.P.A.E.8). [...]en las orillas del cauca[...]he de hacer mi institución[...]sólo para hacer versitos[...]referente a la educación(C.D.P.F.2)[...]seamos más responsables[...]asistamos a la reunión(C.D.P.F.2). [...]compromiso con los docentes, en lo académico[...]A nivel de colegio si hay preocupación[...] se tocan los temas, pero no llegan a un feliz términos( E.S.P.F.D.Q.C) [...]profesor muy bravo (D.D.E.D.Z.R.4)</p>
	<p><b>Categoría emergente (general)</b></p>
<p>CATEGORÍA GENERAL O EMERGENTE</p> <p>Anhelos de una educación inclusiva.</p>	<p>[...]Cada persona ocupa en su territorio un espacio que debe ser valorado[...] siempre está en contacto con los demás, [...] con diferentes culturales (E.S.D.A.D.LL.M.7) [...]soluciones para amar(C.P.D.F.Q.H.C.S.E.DI.E.D.1) [...]estableciendo una buena disciplina[...]El niño y la niña[...]se enriquece y se transforma de acuerdo a su inspiración.[...]pintado de mil colores[...]mi madre es una rosa[...]mi padre es un clavel (C.D.P.F.2)[...]salón más organizado [...]se aprende dentro y fuera de la escuela, como en la familia. [...] es bueno recrearse, cuando se cambia de ambiente encontrarse con la naturaleza, más tranquilidad para concentrarse [...] La escuela ideal sería que a todos los niños los traten igual (P.D.E.C.T.1) [...]no tienen agua por allá arriba(E.Q.LL.P.P.A.E.8)[...] Para aprender más. Yo quiero decir que hice un plano para que así sea el colegio con buenos espacios escolares. Pensé en un parque para pensar mejor de los estudiantes en esos espacios libres, [...] la escuela es donde yo aprendo y comparto con amigos y si salgo a un paseo, aprendo cosas y no sólo asistir a la mismo lugar.[...]inglés es lo que más me gusta y por aprender otro idioma nuevo. Y cuando los profes recochan en el salón y uno les entiende más[...]Los profes que recochan se entienden más.[...]Salir del espacio para divertirse(E.E.C.T 2)[...]se hace necesario, propiciar espacios de diálogo y escucha del estudiante, interés por la problemática institucional y contextual[...]se hace y no se continúa- faltan procesos de seguimiento[...]falta darle organización entre todos[...]Ponerse en los zapatos del otro[...]implemente las TIC, en las veredas[...]saber llegar a los estudiantes.(E.D.Z.U 1)[...]el ritmo de aprendizaje es un tipo de aprendizaje, el buen y mal uso de la tecnología[...]vincular la población en general[...]Hay que ser tolerantes.(E.S.D.D.Q.C)[...]Hay que investigar, para atender lo que los niños quieren y crear nuevas formas para llegarles. [...] se hace necesario todos los aportes de la diversidad.[...]Todos los niños no tienen la misma capacidad para expresarse y de relacionarse.[...]Hay que buscar la manera de llegarles[...]porque el apoyo desde la casa no es bien. [...] atraer más a</p>

	los niños [...] aceptar a los demás [...] buscar estrategias para que sean iguales que los otros. (D. P. Z. U)
--	--