



UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
2013

LINEA DE INVESTIGACIÓN
GESTIÓN EDUCATIVA

MACROPROYECTO
"CONCEPCIONES Y CREENCIAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR"

INVESTIGADORES PRINCIPALES:

BEATRIZ RAMIREZ ARISTIZABAL
JULIANA SANIN DE OCHOA

COINVESTIGADORES:

Alexander Gómez Valencia, Catherine Aldana Salazar,
John Alejandro Sepúlveda Méndez, Lina María Castro Castaño y
Mónica Soto Rivas



UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
2013

DENOMINACIÓN DE LA INDAGACIÓN

**COMPRESIONES Y REPRESENTACIONES QUE SE DERIVAN DE LA
INCORPORACIÓN DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN DESDE LA GESTIÓN
DIRECTIVA, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, LOS QUINDOS Y CAMILO
TORRES DEL MUNICIPIO DE ARMENIA**

ALEXANDER GOMEZ VALENCIA
CATHERINE ALDANA SALAZAR
JHON ALEJANDRO SEPÚLVEDA MENDEZ
LINA MARÍA CASTRO CASTAÑO
MÓNICA SOTO RIVAS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título
de investigación elaborada como requisito para obtener el título de
Magister en Educación



Agradecimientos

A Dios nuestro Padre todo poderoso, que nos brinda la posibilidad de conocer y analizar sobre las diferentes manifestaciones que tienen los dirigentes de las comunidades educativas al incorporar la Política Pública de Inclusión.

A cada uno de los integrantes de nuestras familias quienes desde su postura calmada y paciente, fueron nuestros cómplices en las largas jornadas de estudio, trabajo de campo y de reflexión en las diferentes actividades que exigió cada etapa del proceso investigativo.

A los integrantes de las comunidades educativas que conforman las Instituciones Educativas de Los Quindos y Camilo Torres del Municipio de Armenia, quienes compartieron sus sentires desde las comprensiones y representaciones en la implementación de la política pública de Inclusión Educativa.

A nuestras mentoras quienes nos iluminaron el trayecto de esta indagación y nos cuestionaron para generar reflexión en cada uno de los momentos que nos demandó este ejercicio académico.



Dedicatoria

A cada uno de los niños, niñas y adolescentes beneficiarios del servicio educativo de Armenia, quienes fueron nuestra inspiración, merecen todas las apuestas para generar desde la escuela verdaderos espacios de encuentro y crecimiento con el otro y con el conocimiento a partir del respeto de la diversidad.

A los directivos docentes, a quienes va dirigida esta reflexión, en procura de brindarles elementos para el direccionamiento desde la gestión directiva en la implementación de la política de Inclusión, mediante la formulación de estrategias que les permita la prestación del servicio educativo con equidad, a partir de nuevas posturas y concepciones sobre la diversidad de los integrantes de la comunidad educativa, en contextos de humanidad, matizados por una pedagogía articulada y coherente con las realidades institucionales.



Tabla de contenidos

I. PRIMERA PARTE

Revelación de la Indagación.....	8
Argumentación Vital.....	10
1. Representación de la complejidad de la implementación de la política de inclusión e historiales de la indagación.....	13
1.1 Relatos de los escenarios de tensión en la implementación de la política pública de inclusión desde la gestión directiva.....	13
Dificultad de la exploración.....	22
1.2 Una mirada a los historiales de la Indagación.....	23
1.3 Propósitos Universales	
1.3.1 Propósito regional de la investigación.....	27
1.3.2 Intencionalidades delimitadas.....	27

II. SEGUNDA PARTE

2. Postura Conceptual	
2.1. Gestión Educativa.....	28
2.1.1 Gestión Directiva.....	36
2.1.1.1 Direccionamiento estratégico.....	42
2.2. Política Pública de inclusión.....	56
2.2.1 Políticas Públicas de inclusión en el escenario Internacional.....	62



2.2.2 Política Pública de inclusión en el escenario Latinoamericano.....	63
2.2.3 Política Pública de inclusión en el escenario Colombiano.....	67
2.3 Subjetividades.....	72
2.3.1. Representaciones Sociales.....	74
III. TERCERA PARTE	
3. Esbozo Sistémico del trayecto vital	90
3.1 Indagación atributiva.....	90
3.2 Teoría Fundada.....	91
3.3 Espacio de aplicación.....	99
3.4 Unidad de Análisis.....	104
3.5 Análisis de la Información y acontecimiento de las Categorías.....	106
3.6 Codificación Abierta	108
3.7 Codificación Axial	108
3.8 Categorías Emergentes	109
IV. CUARTA PARTE	
4. Resultados	
4.1 Construcción Teórica.....	110
V. CONCLUSIONES.....	112
VI. RECOMENDACIONES GENERALES.....	117



VII. BIBLIOGRAFIA

Bibliografía..... 120

ANEXOS

ANEXO 1.

ANEXO 2.

ANEXO 3.



I. PRIMERA PARTE

Revelación de la Indagación

El presente informe contiene las reflexiones generadas de los encuentros con los integrantes de comunidades educativas, a partir de las concepciones y creencias que se tiene de la gestión educativa y que se generan en la implementación de la política pública de inclusión. Para desarrollarlo se organizaron en tres grandes apartados, los cuales hacen referencia, en la primera parte a la Revelación de la Indagación, la argumentación vital, las representaciones de la complejidad de la implementación de la política pública de inclusión, los historiales de la indagación, los relatos de los escenarios de tensión, la dificultad de la exploración, una mirada a los historiales de la indagación y los propósitos universales con las intencionalidades delimitadas.

En la segunda parte, se describe el referente conceptual donde se plasmaron las posturas de los teóricos, sobre tres grandes Suprasistemas: la Gestión Educativa, Política Pública de Inclusión, las Subjetividades y las Representaciones Sociales.

El tercer apartado denominado esbozo sistémico del



trayecto vital está enmarcado en los planteamientos de la investigación cualitativa, de la teoría fundada, es así como la indagación atributiva brinda elementos para la construcción de teorías de base y consiste en elaborar modelos explicativos y/o comprensivos, cuyas bases conceptuales se construyen desde el dato empírico; este proceso implica tres acciones analíticas que se dan de manera entrecruzada, es decir, son recorridos que se hacen de manera sobrepuesta aunque en distintos momentos, se describió el espacio de aplicación, la unidad de análisis de la información y el acontecimiento de las cualidades o emergencia de las categorías.

Seguidamente las partes cuarta, quinta y sexta se describen los resultados, seguidos de las conclusiones y recomendaciones generales.



ARGUMENTACION VITAL

El origen de la presente investigación surge a partir de la reflexión, tensión y sentir de algunos funcionarios de la Secretaria de Educación Municipal de Armenia, vinculados en diferentes niveles y desde diferentes roles; un Profesional Universitario, dos Directivos Docentes y dos Docentes de Educación Básica Secundaria, quienes inquietos y preocupados por el desafío que representa dar respuesta eficaz a las necesidades educativas desde la diversidad estudiantil y por la dinámica misma que esta genera por la incorporación institucional de una política pública de inclusión, se considera como objeto de estudio comprender las percepciones que sobre esta, tienen los diferentes actores de la comunidad educativa, las cuales influyen en la atención y prestación del servicio educativo con calidad, entendido este según Ainscow y Otros (2006) como el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.



Un posible camino para comprender estas políticas es identificar las significaciones que construyen los diferentes actores educativos sobre las políticas públicas de inclusión y el direccionamiento de estas políticas que se orientan desde el énfasis de la gestión directiva. Dichas significaciones son producto de las concepciones y representaciones de las políticas públicas de inclusión que hacen los actores educativos, las cuales pueden convertirse en factores inhibidores, factores potenciadores y/o factores limitantes a la hora de implementarlas en las instituciones educativas; entendiendo por factores aquellas variantes o componentes que participan en una situación, incidiendo de manera positiva o negativa en los fenómenos o situaciones presentadas, en el entorno escolar y que involucran a los diferentes actores.

Esta participación de los diferentes actores es relevante, ya que cada uno de ellos tiene un papel protagónico en la educación, papeles que se desprenden a partir de sujetos con conciencia y con capacidad de reflexionar, los cuales pueden tomar posición y generar propuestas alternativas complementarias o contestarías de los lineamientos y enfoques establecidos por las políticas públicas de inclusión. Los actores educativos tienen la posibilidad de construir su propia historia, comprendiéndose como sujetos políticos e intelectuales que



pueden construir un saber conformado por diversidad de discursos que den cuenta de la realidad educativa, de las políticas que orientan esa realidad y de las posibilidades de transformación de la misma.

Para la comprensión de las políticas, creencias y representaciones de los actores mencionados anteriormente se realizara el análisis de los planteamientos que sobre el tema han realizado investigadores especializados en el tema de la gestión educativa y en particular, de la gestión directiva y posteriormente se diseñara en base a estos, un instrumento que permita con su aplicación recoger las creencias y representaciones que sobre el tema tienen en primer lugar, docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia, de las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos del municipio de Armenia y, en segundo lugar las creencias y representaciones de dos funcionarios del área de calidad educativa de la secretaria de educación municipal y el Secretario de Educación.

La información recogida con la aplicación de la entrevista, será analizada desde la perspectiva de la Teoría Fundada con el propósito de elaborar una construcción de nuevos conocimientos (interrelación teoría y respuestas de los entrevistados) que



posibiliten una mayor eficacia al proceso de implementación de la política de inclusión, desde la gestión directiva.

En consecuencia, se beneficiaran de la presente investigación, no solo los sujetos de inclusión, sino toda la comunidad educativa tanto, a nivel institucional, como municipal.

1. REPRESENTACION DE LA COMPLEJIDAD DE LA IMPLEMENTACION DE LA POLITICA DE INCLUSION E HISTORIALES DE LA INDAGACION

1.1 Relatos de los escenarios de tensión en la implementación de la política pública de inclusión desde la gestión directiva

Los procesos de reformas en educación en América Latina se gestan desde mediados del siglo pasado, en manos de expertos de los organismos internacionales orientados a propiciar la "modernización" del sistema educativo y de las instituciones educativas con énfasis en conceptos tales como gerencia, eficiencia, administración, calidad, diversidad, inclusión, entre otros.

En América Latina en las diferentes cumbres (1994 - 2004) y durante la formulación de las Metas Educativas 2021, realizadas por la CEPAL y la OEI, en el documento "Miradas sobre la



Educación en Iberoamérica" (2011. P. 14) se plantea la importancia de que los estudiantes, permanezcan más tiempo en las instituciones educativas, con programas de calidad y políticas de equidad e inclusión.

Los análisis sobre la educación en Colombia señalan la inequidad del sistema, a pesar de esfuerzos de distinto orden, en el país se han formulando políticas orientadas al respeto de los derechos humanos, con la promulgación de la Constitución de 1991 en el artículo N°67 se hace reconocimiento a los derechos inalienables de la persona sin discriminación alguna y de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), es palpable la preocupación por lograr, desde lo educativo, un país más incluyente, se resalta en esta ley, el III Título expone en el Capítulo 1° las modalidades de atención educativa a poblaciones, y determina en los artículos del 46 al 49 la integración a poblaciones con discapacidad y talentos excepcionales, es por ello que la Constitución Política y la Ley General son los grandes antecedentes que permitieron la implementación de las Políticas Públicas formuladas en los 60' y 70', las cuales responden a un par de dimensiones, unas respondían a resultado de acuerdos en torno a las verdaderas necesidades en la sociedad y otras nacen del análisis estratégico de los gobiernos, con referencia a las políticas públicas de



inclusión educativa se han evidenciado desde la época de los noventa y durante la última década, con especial énfasis en la formulación de ampliación de la cobertura escolar con programas de acceso y permanencia al sector educativo.

Si bien, las políticas públicas Internacionales han sido referente de las Nacionales, donde a partir de su formulación le apuestan a un sistema educativo, que no sea excluyente, que respete la diferencia, coherente, pertinente y de calidad, en su implementación existe el riesgo de homogeneidad, ya que el perfil educativo de cada país y región, difiere según la estructura de los sistemas escolares y los contextos. La Secretaría de Educación de Armenia en su condición de administradora de la implementación de las directrices de orden nacional, no ha sido ajena a dichas reformas, el municipio en las últimas décadas ha venido atravesando por una serie de fenómenos producto de los cambios en su modelo de desarrollo que han afectado sus sectores productivos y sociales, con consecuencias en su estructura territorial, cultural y educativa.

Los cambios evidenciados por la crisis de la caficultura, la pérdida de dinamismo de la industria y el repunte del sector terciario (comercio y servicios) han ocasionado a su vez reducción del área agrícola, pérdida de soberanía alimentaria,



desequilibrios en ámbito laboral y ocupacional, deterioro de la calidad de vida, mayores niveles de deserción educativa y una crisis en el mismo modelo económico y social.

El sector educativo ha sido permeado por estos fenómenos sociales, económicos cambiantes lo cual desde el ámbito local, la Secretaria de Educación municipal de Armenia, como entidad certificada, ha desarrollado variadas estrategias en procura de brindar respuestas a estas dinámicas, tenido aciertos y desaciertos, éstos últimos debido principalmente a la deficiencia en las lecturas y análisis de contexto que limitan su capacidad para orientar eficientemente la toma de decisiones, igualmente se pone de manifiesto una escasa continuidad en el desarrollo de las políticas públicas educativas en el ámbito territorial, causado por una alta rotación de profesionales en el cargo de los secretarios de educación debido a los intereses políticos de los mandatarios locales y de los profesionales de los equipos de calidad que brindan asistencia técnica a las Instituciones Educativas.

Esta dinámica le generó a la Secretaría asumir varias estrategias, entre ellas la vinculación de otros profesionales a fortalecer el área de calidad educativa, la cualificación de profesionales en estudios postgraduales de Maestría en Educación e incorporar el sistema de gestión de calidad mediante



la estandarización de los procesos tanto estratégicos, como los misionales y los de apoyo de este ente rector, cuyo propósito es el de implementar de manera coherente y pertinente las políticas y directrices del Ministerio de Educación Nacional. Es así como en el proceso de implementación de certificación de calidad realizada por parte de ICONTEC, el área de Gestión Académica y Desarrollo Humano, en las visitas de asistencia técnica a las Instituciones Educativas mediante la revisión de los PEI, utilizando los protocolos formalizados evidenció que el sistema educativo local es demasiado rígido y poco funcional, debido que aún no se evidencian prácticas pedagógicas articuladas y direccionadas desde la Gestión Directiva a la gestión académica con los fines y propósitos de las políticas públicas de inclusión educativa, sumado a lecturas sesgadas de los síntomas de deserción, de bajo desempeño académico y de incremento en los conflictos escolares, entre otros.

Este proceso de acompañamiento y asesoría que realizó la SEM, en la implementación del ciclo de la calidad, reflejó unos PEI con una caracterización descontextualizada y alejada de la realidad de su población escolar lo cual desencadena una atención homogenizantes a las necesidades de los estudiantes.



Los resultados de estas visitas in situ a los equipos directivos de las Instituciones Educativas permitieron analizar las competencias, el liderazgo de las intervenciones desde la gestión directiva, la cual es vital debido a la importancia de la gestión como dinamizador crítico de la calidad y la equidad desde un enfoque definido y unificado, lo cual evidencio intereses e interpretaciones subjetivas de las políticas, más que a una labor de unificación y construcción de rutas y acciones de trabajo, dando como resultado una educación inequitativa que en últimas privilegia a unos estudiantes en detrimento de otros.

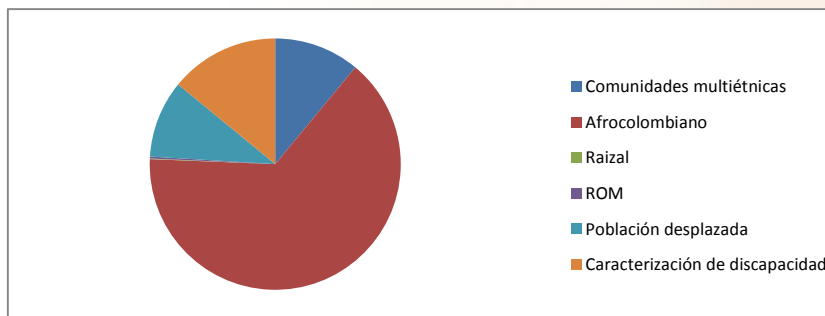
En la Secretaría de Educación de Armenia partir del plan Sectorial de Educación (2012, p 339) se hace referencia al fortalecimiento de la gestión del sector educativo; la gestión educativa se presenta como un pilar de la cultura organizacional, la cual se debe caracterizar, por la capacidad de actuar en contexto, de responder al cambio, mediante el fortalecimiento de la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas.

Todas estas observaciones se relacionan también con los indicadores demográficos, encontrando que el municipio cuenta con una población de 290.480 habitantes. De este total el 97,5% (282.565) vive en la zona urbana que cuenta con 328 barrios y el



resto (7915) vive en las áreas rurales (11 veredas). Presencia de comunidades multiétnicas Indígena: 1.564; Afrocolombiana: 9.175; Raizal: 12; ROM: 35; Población en situación de desplazamiento beneficiarias de familias en acción: 1.415; Estudiantes matriculados: 48.510, de los cuales el 4.12% está caracterizado con diferentes tipos de discapacidad. (Ver gráfica 1)

Gráfica 1. Indicadores demográficos



Los resultados del censo educativo 2011, mostraron que 5.122 niños, niñas y jóvenes no asisten a una institución educativa y un 60% de esta población se encuentra residiendo en las comunas 1, 2 y 5. De igual manera, el asentamiento de población indígena, afro descendiente y con barreras para el aprendizaje, son factores que vienen incidiendo en la población potencial por atender y que requiere una oferta educativa diversa en muchos casos. En las siguientes tablas se observa el histórico de la población afectada por violencia (Ver Tabla 1) y la



Población atendida por grupos étnicos del municipio de Armenia años 2005 al 2011. (Ver Tabla 2).

Tabla 1.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011*
En situación de desplazamiento	556	1.382	925	1.146	1.021	1.204	1.420
Desvinculados de grupos armados	7	30	28	28	55	81	85
Hijos de Adultos desmovilizados	58	45	7	9	30	43	39
Víctimas de Minas	0	0	0	0	0	2	3
Total Pob. Afectada	621	1.457	960	1.183	1.106	1.330	1.547

Fuente: Reporte SINEB - report realizado en anexo 6A R-166

NOTA: La información de los años 2005-2010 se considera definitiva.

(*) Se considera información preliminar, corte 30 de septiembre

Tabla 2.

Grupos étnicos	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011*
Indígenas	52	106	98	103	130	151	190
Afrocolombianos	6	0	0	23	98	138	154
ROM	0	0	0	0	1	1	1
Otras Etnias	0	0	0	6	8	8	27
Total Grupos Etnicos	58	106	98	132	237	298	372

Fuente: Reporte SINEB - report realizado en anexo 6A R-166

NOTA: La información de los años 2005-2010 se considera definitiva.

(*) Se considera información preliminar, corte 30 de septiembre

Los datos estadísticos indicados reflejan que el sistema educativo local, prioriza en los registros numéricos de estudiantes con discapacidad, desconociendo la diversidad, estando muy lejos de intervenciones con un enfoque definido y con procesos sistémicos, que indican la ausencia de análisis conceptuales y teóricos de los fundamentos y lineamientos de la política pública de inclusión.



Realizado el análisis sobre las propuestas de educación inclusiva en América Latina, en Colombia y en el sistema educativo local de Armenia, surge la reflexión en torno a la efectividad en la implementación de las políticas públicas educativas y de las condiciones de acceso y permanencia desde prácticas para el aprendizaje que disminuyan la segregación de la oferta educativa.

Es así como emerge la inquietud por explorar y conocer desde las comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva en las instituciones educativas Los Quindos y Camilo Torres del municipio de Armenia.

La I. E. Los Quindos, se encuentra integrada por tres sedes ubicadas en la comuna 2, con un nivel socioeconómico medio bajo, un total de 2130 estudiantes atendidos de preescolar a 11°, con la implementación de dos modelos flexibles desde el MEN, como son Aula de Aceleración del Aprendizaje para básica primaria y Caminando por Secundaria, desde el PEI, desarrolla el Modelo Pedagógico de Enseñanza para la Comprensión, la gestión directiva está integrada por la rectora y tres coordinadores, en la zona educativa se destaca por el desarrollo y la participación en eventos deportivos y culturales y un



acercamiento permanente de la comunidad en los procesos institucionales.

La I.E. Camilo Torres, está integrada por 2 sedes, se encuentra ubicada en la comuna 4, con un nivel socioeconómico bajo - bajo, geográficamente está en una de las zonas considerada de mayor vulnerabilidad de Armenia, debido a la proliferación del microtráfico, la prostitución y las agresiones especialmente con armas blancas; cuenta con una matrícula de 1080 estudiantes atendidos de preescolar a 11° y 190 jóvenes y adultos vinculados al programa de educación formal jornada sabatina, desde el PEI, desarrolla el Modelo Pedagógico de Pedagogía Conceptual, la gestión directiva está conformada por el rector y dos coordinadores, en la zona educativa se destaca por los procesos de convivencia, la participación en eventos deportivos y culturales y la atención a estudiantes en condición de discapacidad visual, posibilitando realizar este proceso investigativo el cual se formula desde el siguiente interrogante:

➤ **Dificultad de la exploración**

¿Cuáles son los factores: potenciadores, inhibidores y limitantes que desde la gestión directiva se dan con la



*política pública de inclusión en las instituciones educativas
Camilo Torres y Los Quindos del municipio de Armenia?*

1.2 UNA MIRADA A LOS HISTORIALES DE LA INDAGACION

La investigación en torno a la gestión educativa, ha cobrado gran importancia en los últimos años, centrándose especialmente en las prácticas de gestión desde las políticas de calidad, donde el propósito es el de realizar una mirada crítica sobre las prácticas que desarrollan los equipos directivos de las instituciones educativas, según los hallazgos encontrados se pretende formular propuestas que deben conducir a la calidad educativa. En este proceso se hace necesaria la revisión de documentos y de resultados de investigaciones relacionadas con la Política de Inclusión en el contexto educativo, desde una mirada global.

A partir de investigaciones en los últimos años de la década de 1980, realizadas por Aristimuño (1999) en Uruguay, donde se realizó un estudio de cómo los centros educativos hacen una adaptación local muy fuerte de la política educativa, aun en sistemas educativos centralizados. En esa adaptación fuerte los factores clave resultaron ser dos: 1) la manera en que ejerce su rol el director (liderazgo pedagógico, visión estratégica, presión direccional, prioridades y construcción de equipos) y,



2) la forma en que los centros funcionan como organizaciones culturales (sus prioridades, colegialidad entre docentes, existencia de metas compartidas, resolución de problemas y márgenes de autonomía).

De lo anterior se identifica una recurrencia que encuentran todos los investigadores que indagan sobre la gestión eficiente, sea a nivel del aula, de gestión institucional, o de gestión del sistema educativo.

En este orden de ideas, en una gestión eficiente se pueden reconocer tres elementos: 1) un objetivo claro (sea este un objetivo de aprendizaje, un objetivo institucional o un objetivo de mejora del sistema); 2) presión para mejorar (que no necesita ser una presión negativa sino que puede ser fomentar los intereses, dar posibilidades, etc.) y, 3) recursos para hacer lo que se requiere (es decir que quien conduce el proceso de gestión es quien tiene que proporcionar los recursos para que las acciones conduzcan a la consecución de los resultados).

Igualmente, Quintero y otros (2009) plantean que los factores vitales para la gestión educativa, exigen de un liderazgo importante en cabeza del director y su equipo de gestión para establecer y mantener un equilibrio armónico entre lo administrativo, lo académico y lo pedagógico dentro de la vida de la institución.



En coherencia con los planteamientos indicados, es importante destacar los veinte criterios que Cedano y otros, (2004) proponen como indicadores de una eficaz Gestión Educativa, a saber: 1) Liderazgo profesional firme y propositivo; 2) Enfoque participativo; 3) Visión y metas compartidas; 4) Unidad de propósito y Consistencia de la práctica; 5) Colegialidad y colaboración; 6) Ambiente favorable de aprendizaje; 7) Atmósfera ordenada; 8) Planificación de la enseñanza; 9) Ambiente de trabajo y aprendizaje activo; 10) Buen uso del tiempo de aprendizaje; 11) Énfasis académico en la orientación del rendimiento; 12) Expectativas elevadas, generalizadas y comunicadas; 13) Refuerzo positivo frente a retos intelectuales; 14) Disciplina clara y justa; 15) Seguimiento y retroalimentación del progreso y de la acción de los alumnos; 16) Evaluación de los resultados de la escuela como base para la toma de decisiones de mejora; 17) Derechos y responsabilidades definidos; 18) Alumnos con alta confianza y autoestima; 19) Control del trabajo y desarrollo de los profesores basado en las estrategias y resultados de la escuela; 20) Cooperación familiar en la labor educativa.

Según Rentería y Quintero (2009) dichos criterios se constituyen en indicadores de una eficaz gestión directiva en coherencia con las demandas de la política de inclusión, citando



como ejemplo el trabajo "Análisis de estrategias, procesos y resultados, en dos instituciones Educativas" de Cedano y otros (2004) para optar por el título de Magíster en educación en la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. El objetivo de esta investigación era identificar, describir y verificar procesos y resultados en la gestión de la calidad educativa, planteando la hipótesis de que la institución escolar es el núcleo generador de la calidad en los sistemas educativos.

En esta misma perspectiva, se referencia a Ramírez (2005) por su trabajo titulado ¿Cómo potencializar una sana convivencia en el ámbito escolar? Quien presenta un análisis de la convivencia escolar, en varias instituciones educativas, concluyendo que la familia y los docentes tienen implicaciones importantes en la gestión directiva en el proceso de incorporación de políticas inclusión.

La relación entre gestión educativa y las políticas de inclusión, en procesos de investigación se ha enmarcado desde "La educación inclusiva: Mito o realidad", es en este campo que los análisis permiten concluir que, aunque, en los discursos de directivos, alumnos, docentes y familias la atención a la diversidad aparece de forma constante como una realidad de las escuelas, esto no llega a concretarse en el ámbito de las prácticas institucionales y curriculares. En éste contexto los



resultados de las investigaciones se transforman en instrumento facilitador de la gestión institucional en favor de la atención a la diversidad en las escuelas.

1.3 Propósitos Universales

1.3.1 Propósito Regional de Investigación

- Develar los factores potenciadores, inhibidores y limitantes que se configuran en la gestión directiva a partir de la política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos del municipio de Armenia.

1.3.2. Intencionalidades Delimitadas

- Identificar las concepciones y representaciones que tiene la comunidad educativa respecto de la gestión directiva en la implementación de la política pública de inclusión en las Instituciones Educativas Los Quindos y Camilo Torres.
- Categorizar en factores potenciadores, inhibidores y limitantes las concepciones y representaciones que tiene la comunidad educativa frente a la gestión directiva desde la política pública de inclusión.



- Construir una red de significados que se configuran a partir de los factores que emergen de la gestión directiva sobre la política de inclusión.

II SEGUNDA PARTE

2. Referente Conceptual

La presente investigación aborda como referente, en primer lugar, las posturas teóricas de expertos en la materia de gestión educativa, quienes describen las diferentes variables que intervienen en su desarrollo, tales como: gestión directiva (direccionamiento estratégico, gestión estratégica, clima escolar y relaciones con el entorno, política pública (política de inclusión) y subjetividades (representaciones y comprensiones).

En segundo lugar, hace referencia a la definición de los factores que favorecen o no, la implementación de la misma, como son los factores limitantes, los factores inhibidores y los factores potenciadores.

2.1 Gestión Educativa

Para comprender la realidad de la educación en Colombia y concretamente la de la región del eje cafetero se abre la posibilidad de abordarla desde una perspectiva crítica donde la Gestión Educativa, es entendida como una disciplina en "búsqueda



de identidad, en proceso de gestación y consolidación" (Casassus, 2000, p.2), permitiendo orientar y facilitar la comprensión, el análisis y la interpretación del sentido actual de la educación, el papel y la participación de cada uno de sus actores.

Los modelos explicativos y teóricos sobre gestión educativa son variados y encuentran su soporte en las teorías de la administración. Según Casassus, J. (2.009) se puede afirmar que "En los años 60 se plantea la Gestión Educativa en los Estados Unidos, en los años 70 en el Reino Unido y en los años 80 en América Latina sus raíces administrativas datan del paradigma funcionalista [y que] en ella se identifican las Teorías Básicas de la Administración, como son la Teoría Científica y la Teoría Clásica". (p.2).

En este proceso de expansión de las teorías, la gestión administrativa se puede considerar como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones. Esto significa que la gestión adquiere una especificidad, en tanto que tiene mucha importancia la labor humana.

Hoy en día existen actividades en donde las herramientas y las tecnologías cobran un peso primordial en el proceso productivo y la labor humana se considera menos relevante, durante y al final del proceso; pero en el caso de la gestión



educativa, el peso de las competencias humanas es el más representativo. Pues, "la gestión educativa se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación." (Botero, 2009. p.2).

Es así, como según Velásquez (2006) la administración se convierte en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades y exigencias de la gestión educativa.

El sistema de la gestión educativa, puede ser conceptualizado tomando como base diferentes enfoques, como entes históricos de interpretación, que han permitido su comprensión:

Enfoque directivo: la organización requiere de procesos administrativos para cumplir con sus metas o fines. El planteamiento directivo se sustenta en la aplicación sistemática de los elementos clásicos de la administración: previsión, planeación, organización (coordinación estructural), dirección y control.

Enfoque sociológico: llamado también enfoque burocrático estructurado. Las organizaciones conllevan relaciones sociales; existe una estructuración burocrática de la interacción social, impuesta por la misma organización; las organizaciones poseen una jerarquía de autoridad y una repartición del trabajo en la



realización de sus funciones; la interacción social es asociativa y no comunal como en la familia. Las organizaciones están encaminadas a un propósito.

Enfoque científico: este enfoque surge cuando la "administración científica" contempla un interés por investigar en forma científica (conocimiento exacto y razonado de las cosas por sus principios y causas), los problemas que se presentaban en la industria. Los conceptos de especialización, división del trabajo, métodos de trabajo, estándares del trabajo y rendimiento en el trabajo son algunos de los más utilizados en este enfoque.

Enfoque humano- relacionista: éste es el enfoque de las relaciones sociales humanas en el trabajo. El conocimiento de sí mismo y de los demás, contempla al trabajo como la actividad más relevante del ser humano. Se hace énfasis en la importancia de la psicología y la fisiología (estudio de las funciones de los seres humanos) en el trabajo, como factores importantes para mejorar la ergonomía (sistema hombre- máquina en el trabajo) y las condiciones psicológicas de los trabajadores.

Enfoque Neohumano - Relacionista: actualiza el concepto anterior y toma elementos del enfoque estructuralista y del enfoque directivo, como la relación entre el sistema- organización y el medio social, la comunicación interna, los



factores de satisfacción en el trabajo, la motivación del personal y el ejercicio del liderazgo en los administradores para aumentar la eficiencia organizacional.

Enfoque de sistemas: considera al sistema- organización como socio técnico. El medio ambiente físico y el medio ambiente moral, conforman un sistema de interacciones importantes en el trabajo. La organización no se contempla como de "entes separados", sino interactivos para cumplir con sus funciones y sus metas. Todas las áreas que integran el sistema-organización conforman un ente sinérgico, como la suma de energías de un grupo organizado para lograr resultados.

El enfoque de sistemas en la organización viene a ser necesariamente un enfoque interdisciplinario, aplicado a la sociología y a la psicología del trabajo. Todos los enfoques señalados aportan experiencias para interpretar al sistema-organización como una colectividad en la que el ser humano, con un conocimiento de sí mismo y de los demás, interactúa con su percepción, sus procesos mentales y su conducta para hacer del trabajo su actividad más relevante, potenciadora y transformadora.

La evolución de estas teorías administrativas han llegado a la Institución Educativa, concibiéndola como una organización, con una estructura, procesos, tareas, puestos de trabajo, etc.,



los cuales deben armonizar y ser coherentes para obtener un producto con calidad, el cual es la prestación del Servicio Educativo.

Estas teorías y enfoques de la administración muestran la importancia de considerar variables en cada uno de los procesos, actividades y tareas de la organización educativa, haciendo énfasis en el estilo de administrar, la concepción de organización, el medio ambiente, la tecnología, el estilo de liderazgo y el clima escolar entre otros, todos ellos apuntando a un ideal de equilibrio del binomio ser humano- organización o en otras palabras, puesto de trabajo - productividad.

Actualmente el enfoque de sistemas está penetrando fuertemente en las organizaciones, donde el ambiente físico y moral de los trabajadores juega un papel importante. Es "una organización que no se puede contemplar de "entes separados" sino interactivos para cumplir con sus funciones y metas". (Velásquez, 2006. p. 20).

En el caso especial de la educación implica llevar a cabo un conjunto de procesos de participación, pedagógicos, sociales, económicos, políticos, culturales y psicológicos, que garanticen la función y la misión de la institución educativa en la sociedad, que no es otra que la de educar. Pues, la Gestión Educativa integra y relaciona los procesos organizacionales



dirigiéndolos actualmente hacia la cobertura, calidad, pertinencia social y aprovechamiento de las Tecnologías de la información y la comunicación.

En este orden de ideas, se observa que la gestión educativa se enriquece y fortalece a partir de los diferentes enfoques y perspectivas de la administración, resultando difícil identificar un único y característico estilo de gestión en las instituciones educativas, aun cuando exista una única ruta de gestión educativa que es trazada por el Ministerio de Educación Nacional y publicada en la denominada Guía 34 de la Gestión Directiva, en la que plantea los lineamientos para la gestión académica, la gestión administrativa - financiera y la gestión comunitaria.

Dado lo anterior, el concepto gestión directiva, implica entonces, las acciones de planificar y las acciones de administrar. La gestión educativa es según Cassasus (2.000) "como un proceso de formación de personas, lo cual se mezcla con los fines de la organización educativa, diferenciándose de otro tipo de organización". (p.5).

Esto quiere decir que cuando se interviene sobre el insumo de la organización, los resultados son variados, considerando en los actores educativos, la diversidad de interpretaciones, percepciones y actuaciones de los mismos. De esta manera cuando



la gestión funciona cercana a la realidad educativa, entonces surge la necesidad de apertura al sujeto mediante el esfuerzo de la comprensión de los sujetos, principio básico de la gestión y olvidada en muchas ocasiones.

Así desde una propuesta de interacción y apertura a la comprensión de los miembros de una organización, la gestión percibe a las personas de acuerdo a sus actuaciones en función de la representación que ellos construyen del contexto en el cual participan.

En palabras de Agyriss y Schon (1978) citados por Cassasus (2.009) "la acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera" (P.5). Por ello, se puede afirmar que la gestión es la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización.

De allí que para Cassasus (2.000) otro aspecto importante para el trabajo en equipo que requieren las instituciones educativas es el lenguaje, el cual es focalizado en la comunicación y a través de los compromisos adquiridos por las personas en la conversación. Es así, como la gestión es entendida como, la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción.



Por otra parte, la práctica de la gestión educativa está altamente influenciada por el discurso de la políticas públicas y realiza sus esfuerzos en materializar las políticas educativas públicas en las instituciones educativas, mediante la implementación y el ajuste de las mismas, lo que hace que la gestión educativa no sea exclusivamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política, el sentido y las comprensiones que los actores realizan sobre las políticas educativas demarca su práctica, al tiempo que las diferentes teorías que la soportan.

2.1.1 Gestión Directiva

La gestión directiva se refiere a la forma como las Instituciones Educativas están siendo orientadas, incluye los procesos: "direccionamiento estratégico y horizonte institucional, la cultura institucional, el clima escolar, la gestión estratégica y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno". Guía 34, Min Educación Nacional de Colombia (2.008, p. 28-29).

La gestión directiva entonces permite organizar, ejecutar y evaluar el funcionamiento general de las instituciones educativas, encontrando en cada una de esas etapas las oportunidades de mejoramiento de la Institución. Es muy



importante que a través del equipo directivo se oriente la construcción y la definición del horizonte institucional, se direccionen la posibilidad de una visión compartida, se establezcan los procesos comunicativos idóneos y eficientes y se acompañen y consoliden equipos de trabajo. Esto necesita medidas de orden pedagógico y organizativo, donde los aportes teóricos y prácticos fortalecen la gestión y el liderazgo.

Por otra parte El Ministerio de Educación Nacional de Colombia plantea que el concepto de gestión directiva puede ser asumido desde la perspectiva sistémica con un interés preciso de fortalecer la institución educativa, una muestra de ello es la visión que tiene de Gestión Educativa expresado en el foro educativo municipal 2007 en la ciudad de Villavicencio, Meta, donde plantea que la Gestión directiva debe cambiar aquella concepción de que la Gestión corresponde exclusivamente a un directivo protagonista, que únicamente ejerce las funciones relacionadas con la administración de recursos humanos y financieros, "hoy hay que reconocer que la gestión es una construcción colectiva, que involucra al directivo docente y a los maestros como productores de saber pedagógico y actores sociales, e incluye diversas esferas de acción".

Otros investigadores que merecen mencionar y amplían la definición de gestión directiva son Sacristán, Gimeno y otros (1991), los cuales en el Seminario Internacional de Gerencia



Educativa, celebrado en México, mencionan que: "la gestión directiva ha de entenderse como acción educativa en donde el sujeto tiene un papel fundamental", el análisis de la acción se muestra así como unidad de análisis; es decir, entender lo que acontece en el mundo educativo tiene que ver con los agentes que le dan vida con sus acciones. Lo anterior resalta el valor de las acciones y los sujetos que las realizan, aspectos fundamentales para entender la educación como proceso social y comprender los potenciales cambios que se pueden gestar desde los equipos directivos institucionales.

Estos cambios se han planteado para las instituciones educativas desde las diferentes gestiones con el ánimo de alcanzar la calidad educativa. Calidad que debe trascender la cobertura y la permanencia de los estudiantes., ya que los cambios y transformaciones que se realizan en las organizaciones y que apuntan a la calidad de las mismas exige cambios de sus integrantes, en este caso de los directivos y docentes, esto requiere generar direccionamientos claros desde la gestión directiva que afecten transformaciones en las practicas pedagógicas de los docentes.

Por otra parte se puede considerar que en la gestión directiva es posible encontrar un indicador clave, valor de la calidad educativa y propuesta de educación inclusiva, el direccionamiento para la diversidad y la atención a la misma, al



respecto Sarto. M (2009, p. 70) plantea que "Este objetivo es prioritario para todos, y obliga a reforzar y a ampliar las distintas formas de tratamiento de la diversidad, mediante la actualización de objetivos y trayectorias, la incorporación de otras nuevas, la planificación, organización y coordinación de la educación, con el fin de lograr la máxima eficacia y eficiencia de los sistemas educativos, el cual es el fin último de la Educación para Todos" lo anterior marca un énfasis especial y protagonismo de la gestión directiva en la orientación y apropiación de estos cambios y en la motivación que genere con los protagonista educativos.

Para lograr lo anterior propone que "La organización debe asumir procesos de cambio e innovación cuyos resultados serán positivos si confluyen factores personales relacionados con la motivación, la actitud, los conocimientos y las condiciones mínimas de incentivación". (Sarto, 2009, p. 71).

Por otra parte, se hace necesario mencionar los procesos de descentralización como políticas y elementos emergentes y coyunturales que incluyen medidas como:

El manejo de las escuelas, la contratación de docentes, el desarrollo de proyectos educativos al nivel de establecimiento, posibilidad de manejo financiero por parte de las escuelas, adaptaciones curriculares al nivel local. Mediante estas medidas, se espera que se produzcan espacios que generan



innovaciones que dinamizan la educación. (Cassasus, 2000, p. 17).

Cassasus (2000) menciona dos tipos de cambios en la gestión a partir de las políticas de descentralización en la educación "Por una parte, están las medidas tendientes a asegurar la concentración de competencias estratégicas tales como la capacidad de decisión en cuanto a política educativa, el financiamiento, el establecimiento de normas y estructuras, los elementos centrales del currículo y una capacidad de intervención en las escuelas, ya sea directamente o indirectamente a través de incentivos. Por otra parte, mediante el establecimiento de sistemas de evaluación. Esta última, es la pieza clave del nuevo diseño, pues cambia el enfoque tradicional del sistema en el cual se daba una política fundamentada en la oferta de insumos por una política centrada en los resultados del sistema. El cambio de una gestión basada en el aporte de insumos a una gestión basada en los resultados"

Por lo tanto, Casasus. J (2000 p. 17) asegura que " la tradición de la gestión de la educación, se inicia con los procesos de descentralización, en la cual la actividad de gestión transita de la gestión del sistema en su conjunto, a la gestión de un sistema que está compuesto por distintas entidades con distintos niveles de competencia de gestión. Esto quiere



decir hacia un sistema compuesto por distintos sub sistemas de gestión. La cual por cierto termina en la escuela".

Estos cambios estructurales del sistema educativo han generado en la gestión educativa lo siguiente "pasar de ser una actividad exclusiva y propia de la cúspide del sistema (el ministerio central) a ser una actividad que ocurre en el conjunto del sistema, y afincándose en la base del mismo, que son las escuelas. Ahora bien, si la gestión tiende a definirse con relación a entidades administrativas, en la práctica es una actividad de relaciones entre sujetos. Dicho desde la perspectiva de los sujetos, se han producido redistribuciones de competencias que tocan a los ministros a favor de otras instancias como los secretarios regionales, alcaldes y directores de escuelas" Cassasus. J (2000 p. 17.)

Finalmente y de acuerdo a las políticas de descentralización implementadas en el sistema Educativo Nacional y a las experiencias vividas en las Instituciones educativas es coherente la apreciación de Cassasus, J (2.000 p. 17) el cual afirma que actualmente " la gestión debe responder no tanto con las funciones y procesos racionalmente determinados, es necesario abordar las necesidades de los sujetos involucrados en el proceso, tales como el compromiso, y la satisfacción en el trabajo. Es decir temas micro, tales como liderazgo, satisfacción, calidad de las relaciones interpersonales, la



comunicación, el clima, que son los temas sobre los cuales se basan las capacidades de cambio y de adaptación a los cambios."

2.1.1.1 Dirección Estratégico

Es importante resaltar la función del direccionamiento estratégico, como un indicador significativo de la gestión directiva, el cual según lineamientos de la guía No 34 del MEN, este comprende la formulación de la misión, la visión, los principios, los objetivos y metas institucionales, el conocimiento y apropiación del direccionamiento y la política de inclusión.

Al respecto, conviene retomar a Castillo (1.997), quien desde la perspectiva de la administración científica, plantea que las investigaciones sobre el desarrollo de las instituciones han coincidido en identificar unas características comunes a todas ellas, tales como:

Esfuerzo de cambio planeado: el Desarrollo Organizacional busca sus objetivos mediante actividades completamente planeadas. Se hace especial hincapié en la determinación de objetivos y en la formulación de planes. Por lo que la desviación con respecto a los objetivos planteados constituyen los problemas que se deben superar, en búsqueda de los mayores niveles de productividad.



Proceso continuo: el Desarrollo Organizacional es un conjunto de actividades autor reguladas por su propia evaluación, que puede continuar en forma definida sólo por el nivel de excelencia que busquen las organizaciones. Aunque los esfuerzos del Desarrollo Organizacional generan cambios desde su inicio, la excelencia de la organización sólo es alcanzable a largo plazo.

Trabajo Participativo: El Desarrollo Organizacional involucra grupos de trabajo en la identificación, análisis y solución de los problemas que los afectan. Los equipos de trabajo son la unidad básica de los esfuerzos de cambio. Todo el proceso genera una alta participación de trabajadores de diferentes niveles y áreas de la empresa.

Relación entre los sistemas: El Desarrollo Organizacional enfoca las relaciones de los diferentes componentes de la empresa y la interacción de ésta con su medio ambiente. Concibe la Organización como un sistema abierto conformado por tres elementos básicos: la estructura, la tecnología y las personas. Aunque los programas de Desarrollo Organizacional pueden abordar temporalmente áreas parciales de la empresa, se mantiene el enfoque sistémico sobre la organización global.

Solución de problemas: El Desarrollo Organizacional arranca de un diagnóstico para identificar no sólo los problemas



actuales de la empresa sino las oportunidades que le ofrece el medio ambiente. Para el Desarrollo Organizacional los problemas empresariales son no sólo objeto de análisis sino de solución. Por eso en el centro de su área de acción está la toma de decisiones y la consiguiente introducción de los cambios requeridos para superar los obstáculos y aprovechar las oportunidades de la empresa.

Fundamentación en hechos y datos: El método de la investigación de las actuaciones, es el sustento del Desarrollo Organizacional y convierte a los hechos en datos para analizar y resolver los problemas.

Fundamentación en la experiencia: El proceso de solución de problemas se retroalimenta con sus propios resultados lo que hace que las personas que participan en él, perfeccionen sus capacidades para resolver problemas mediante el método de aprender haciendo.

Perfeccionamiento de la empresa: El objetivo del Desarrollo Organizacional es la excelencia de la institución, por medio de los cambios que le permitan superar sus dificultades y aprovechar las oportunidades que le ofrece el medio ambiente.

Dirección desde la alta gerencia: La estrategia del Desarrollo Organizacional requiere el compromiso real de los



altos directivos de la empresa. El equipo de la alta gerencia se convierte en el faro que guía el proceso de mejoramiento continuo de la organización.

Igualmente, desde esta perspectiva Fred (1991) afirma que todas las empresas poseen una estrategia, así sea informal, esporádica o sin estructurar. Las empresas en su totalidad van hacia algún rumbo; sin embargo, algunas no saben hacia dónde; aplicándose el viejo refrán que dice "si usted no sabe para dónde va, cualquier sendero lo llevará" haciendo énfasis en la necesidad que tienen las organizaciones de utilizar conceptos y técnicas de la Gerencia Estratégica.

El proceso de la Gerencia Estratégica, se aplica tanto a pequeñas como a grandes empresas, a instituciones sin ánimo de lucro, a organizaciones gubernamentales, a conglomerados multinacionales y a organizaciones educativas. El proceso de Gestión Estratégica enfoca los temas básicos que todas las empresas u organizaciones deben afrontar, dando respuesta a interrogantes, como: ¿Qué somos?, ¿En qué nos queremos convertir? ¿Cuál es la mejor forma para convertirnos en lo que queremos ser? ¿Cuáles son nuestras debilidades y fortalezas especiales? ¿Cuál es la mejor forma de sacar provecho a nuestras fortalezas y de vencer nuestras debilidades? ¿Cuáles son las oportunidades y amenazas importantes en nuestro ambiente? ¿Cuál es la mejor



forma de aprovechar las oportunidades y evitar las amenazas? ¿A qué se dedican nuestros competidores? ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de nuestra competencia? ¿En qué forma reaccionarán nuestros competidores a nuestras estrategias? ¿Qué tan vulnerables somos con respecto a las estrategias de nuestros competidores? ¿Qué tan vulnerables son nuestros competidores con respecto a nuestras estrategias?

Es así como, el proceso de Gestión Estratégica, representa un enfoque lógico para establecer la dirección futura de una organización. Generalmente hay demasiados intereses en juego, para que los directivos tomen sus decisiones de forma intuitiva, sin usar los conceptos y técnicas de la GE. Los gerentes y directivos exitosos de alto nivel dedican mucho tiempo a reflexionar sobre su organización, sobre el punto en que se encuentra su organización y lo que quieren ser como organización, y después llevan a cabo políticas y programas de acción para llegar a donde desea dentro de un período razonable de tiempo. Estas metas son aceptadas y conocidas por todos, pero teniendo siempre presente, las relaciones con el entorno, el gobierno escolar y el clima escolar.

En cuanto a las relaciones con el Entorno, la Guía N°18 de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, establece estrategias para la gestión directiva y



administrativa en las instituciones educativas con calidad, afirmando que una institución educativa que realice un proceso de relaciones con el entorno de manera inclusiva debe presentar las siguientes características: apertura al cambio y a la transformación; establecimiento de alianzas para la capacitación y fortalecimiento de alianzas.

Las características mencionadas, son vistas desde una perspectiva social, en la cual toda la comunidad debe transformarse y hacer alianzas para responder a las necesidades de salud, seguridad y empleo, entre otras, de la población atendida.

En este orden de ideas la inclusión, diseña iniciativas para el desarrollo de alianzas estratégicas y redes de apoyo entre países (UNESCO, 1991) y establece relaciones de mutua cooperación institucional, interinstitucional, intersectorial e internacional, que favorezcan la identificación de fortalezas y debilidades relacionadas con la atención a la diversidad en las organizaciones Educativas, al igual que el diseño e implementación de programas de aprendizaje y apoyo entre los profesionales que están al frente de los procesos (Salamanca, 1994).

Con relación al *Gobierno Escolar*, el capítulo II de la Ley 115 de 1994 (artículo 142) plantea que todo establecimiento



educativo del Estado tendrá un gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico, que tiene por función considerar las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar.

En cuanto al *Clima Escolar*, es importante resaltar que este como proceso de vital importancia, por su relación con la calidad, tiene nítidas implicaciones en los resultados de los estudiantes con respecto al logro escolar, siendo uno de los principales factores incidentes en la calidad de la educación Pérez (2011).

Pues el clima escolar, es el conjunto de características psicosociales de una escuela, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados, confieren un estilo propio a dicha escuela, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos (Christin, 2.005).

Ahora bien, generar un ambiente sano y agradable no es una función que se debe relegar a la gestión directiva, si bien está



claro que desde allí vienen las políticas institucionales -y por eso su importancia en este proceso-, también es innegable que dichas políticas deben permear a toda la comunidad educativa para conseguir que estas trasciendan. Y en este caso trascender, se refiere a la creación y vivencia de un clima institucional óptimo para el desarrollo, el aprendizaje y la convivencia de todos miembros de la comunidad educativa.

De esta forma, el clima escolar que se vive en la institución educativa permite conocer la dinámica institucional y es un sello de la misma. Si, pues es particular ya que éste emerge del entramado o tejido de carácter único dado por las características propias del contexto. Contexto que en últimas potenciará, limitará o inhibirá los diferentes procesos formativos. Por lo que se espera que en un clima escolar bien logrado, los resultados en términos de procesos formativos sean los deseados. Razón por la cual es fundamental que los miembros de la comunidad educativa perciban un clima escolar ideal, de bienestar y de confianza, pues ello ayudará a garantizar no solo el acceso a la vida escolar, sino también la permanencia en la misma.

De otra parte, al revisar los componentes del clima escolar como: la pertenencia y participación, el ambiente físico, la inducción a los nuevos estudiantes, la motivación hacia el



aprendizaje, el manual de convivencia, las actividades extracurriculares, el bienestar de los alumnos y el manejo de conflictos y de casos difíciles, se identifica una desarticulación entre lo planteado en la definición del término y la realidad escolar, pues en dichos componentes se excluyen algunos actores educativos.

Describir el clima escolar ideal pensado desde la diversidad, es un gran reto, pues existen básicamente dos elementos que se deben tener en cuenta para que éste se establezca, y son: la sensibilización y la contextualización. Por lo tanto, la gestión directiva que quiera ser inclusiva, deberá tener en cuenta como mínimo estos dos aspectos, así como se menciona en la Guía de Educación Inclusiva. Pero, no se puede perder de vista que si bien la sensibilización y la contextualización, son un primer paso, no son los únicos, pues es necesario formar o capacitar a todos los miembros que conforman la comunidad educativa para tal fin.

Al respecto, Meléndez (2002) refiere que "una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad" (Soto, 2008. p. 17).



Este tipo de definición de la diversidad obliga a las instituciones educativas a sufrir transformaciones, dado que "Son las instituciones educativas las que se tienen que modificar para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ellas; es la enseñanza la que debe adecuarse a las necesidades y capacidades de los alumnos; es entonces la pedagogía la llamada a transformarse" (Soto, 2008.p.19).

En consecuencia, la diversidad de los estudiantes plantea nuevos retos al sistema educativo, pues "la respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales, si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales" (Marchesi & Martín, 1998. p. 220).

Dado lo anterior, el Clima escolar de calidad se caracteriza por: el liderazgo democrático de los directivos, la corresponsabilidad de todos los agentes educativos institucionales en la transversalidad de la generación de dicho clima, la comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución, expandiendo la capacidad de escucha de los directivos y docentes, las relaciones respetuosas, acogedoras y



cálidas dentro del aula; las relaciones respetuosas entre los miembros de la institución en los espacios escolares fuera del aula; y las relaciones participativas de la institución con el entorno escolar. Todos estos elementos deben manifestarse en un contexto de respeto, confianza, acogimiento, bienestar, alta motivación y mejora continua, lo cual exige que los maestros tengan la formación pedagógica y didáctica, esto es, que tengan las competencias que les permitan la generación del clima escolar de calidad, independientemente del área del conocimiento en el que se desempeñen. (Pérez, 2006).

Aunado a lo anterior, es importante resaltar que el clima escolar apropiado impacta también, en forma indirecta, a la familia y a la sociedad a través de la interacción de los miembros de la institución en sus espacios de convivencia extramurales. Resulta evidente, entonces, la importancia de generar y consolidar climas escolares amorosos que hagan posible que la escuela sea un lugar en donde los educandos y todos sus demás integrantes encuentren alta gratificación y sentido para sus vidas, por cuanto ello contribuye eficazmente a que la institución escolar cumpla los fines que la justifican.

Pues, la educación es un derecho, un derecho que no puede limitarse al simple acceso a la escuela, esta concepción tiene que transformarse, por lo tanto se tiene que asumir como un



derecho enmarcado en la calidad. Calidad que no solo se mide bajo criterios de cantidad de aprendizaje -como lo fuera en otros tiempos-, sino también en la formación integral de la persona, ambos factores son más factibles si se dan bajo un clima institucional ideal, es decir, en el cual la convivencia es digna, agradable, equitativa y positiva para todos los integrantes de la comunidad educativa. De esta manera, es de esperar que el estudiante y porque no, toda la comunidad educativa se sientan a gusto y tranquilos en la institución, lo que permite que estos desarrollen lazos afectivos con la institución.

Estas propuestas de clima escolar, inclusión, diversidad y calidad en la escuela, necesariamente demandan de una ruptura paradigmática, en la que se trascienda de las cifras y el número de estudiantes atendidos y vinculados al sistema educativo, los estudiantes identificados y el número de docentes capacitados para abordar la inclusión y pasar a un orden Ético y relacional, que permita dar respuesta a interrogantes como ¿Para qué estamos juntos en la escuela y ¿Qué sentido tiene el que la escuela sea para todos?

A las preguntas indicadas, Skliar (2006) argumenta, que no cabe duda que se ha avanzado muchísimo en el reconocimiento jurídico o en la existencia misma de un sistema jurídico



adaptado, criterioso, justo, apropiado a la situación mundial de la inclusión, puesto que hay un bajísimo porcentaje de población de personas con discapacidad en edad escolar que están efectivamente dentro del sistema educativo, independientemente de si este sistema plantea una división tajante entre educación especial y educación común o si realiza una matrícula única en el sistema general de enseñanza. Se trata de un movimiento, de una tensión que tiene que ver con generar espacios -no tanto de enseñanza y aprendizaje en términos tradicionales- sino de establecer un modo de conversación peculiar entre la comunidad educativa, la familia y los niños a propósito de qué hacemos con la escuela, qué hacemos con el proyecto escolar, qué hacemos con eso que llamamos inclusión.

Es necesario recalcar que la gestión Directiva y sus respectivos equipos se encuentran frecuentemente con expresiones de sus docentes a cargo, frente a la atención a la diversidad y las políticas públicas de inclusión:

No estamos preparados para asumir estas responsabilidades y compromisos de la inclusión" la siguiente puede ser respuesta y alternativa para la gestión directiva y el camino a abordar frente a estas afirmaciones, "¿Qué puede significar la expresión "estar preparados" o "no estar preparados"?, ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto "saber



qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo esté aquí? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? Estar preparado es otra cuestión. (Skliar, 2006, p. 12).

De esta manera la gestión educativa está relacionada con la sensibilidad, el saber técnico y el saber relacional, pues:

Gestionar sin otros es imposible, pero encontrarlos, verlos, no es poco, ni es tan sencillo. Las situaciones de alta dificultad y de profundo sufrimiento promueven salidas que reniegan, que sacan de circulación, que imaginan acciones mágicas para transformar al otro según nuestro deseo. Gestionar



con otros implica un miramiento, en tanto mirada que lo reconoce en su trayectoria, en su diferencia. (Tello, 2008, p.8).

2.2. Política de Inclusión

La inclusión es un concepto en construcción a partir de un marco de derecho a la educación, el cual requiere ser ampliado y abordado desde la perspectiva de sujeto de derecho a la educación. La cual incluye una mirada ética y política de los niños, niñas, jóvenes y adultos que hacen parte de la formación educativa.

En el proceso de construcción de la inclusión, esta se ha convertido en un concepto que soporta y determina la escuela moderna, es "Una inclusión que asegura la replicación y la uniformidad, una experiencia educativa para el conjunto de la población" (Krichesky, 2012, p. 14. Una propuesta que la UNESCO está impulsando desde la 48ª Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, año 2008, con intenciones de abordar las problemáticas de la desigualdad social y educativa y de poder responder a la diversidad de estudiantes.

Con respecto a ese carácter ético de la inclusión Krichesky (2012) refiere a Skliar (2006), quien señala que la inclusión "significa cierta disponibilidad para trabajar con el "otro". La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente



ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno" (p.15).

Por su parte, Soto (2007) comparte las apreciaciones de Skliar (2005) quien afirma que "la escuela no se ha preocupado realmente por las diferencias sino que se ha obsesionado por los diferentes, es decir por los extraños, cuestión que ha permitido inventar y reinventar la colonización del otro como deficiente" (p.325).

De esta manera si no se cambia la lente para mirar al sujeto, en Colombia se tendrá más de lo mismo: la misma concepción de persona limitada, discapacitada, persona que supuestamente no es responsabilidad de la escuela pública, sino de la educación especial. A pesar de este interés ético y de diversas propuestas para garantizar la inclusión en la educación, las condiciones sociales y económicas de las familias de los niños, niñas y adolescentes, las oportunidades desiguales para ellas y la segregación social-urbana que se vive en las ciudades colombianas, dificulta la inclusión de esta población.

En estas características emerge como concepto la justicia educativa, la cual desde una perspectiva política se plantea "como la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todas y todos posicionando a los sectores populares como el eje de las políticas educativas y como el centro de la educación



pública" (Veleda, Rivas & Mezzadra, 2.011, p.34). Se piensa entonces, en términos de equidad y redistribución económica, social y cultural, como elementos fundamentales para poder hablar de inclusión.

Por otra parte, la igualdad no quiere decir que se eliminen las diferencias en las relaciones de los estudiantes y maestros, pero sí, que la educación debe tener puntos de partida comunes, es partir de "la igualdad junto con políticas de reconocimiento afirmativo de las diferentes identidades" (Krichesky, 2.012, p.15). De esta manera el estudiante es comprendido como un sujeto con posición, voz y respeto de su identidad.

Al respecto, es relevante mencionar a Frasser (2006) para quien, la justicia social en la era de la política de la identidad, es: redistribución, reconocimiento y participación, pues según el autor, las reivindicaciones de justicia social se dividen, cada vez más, en dos tipos: el primero y más conocido, está constituido por las reivindicaciones redistributivas, que pretenden una distribución más justa de los recursos y de la riqueza.

Las reivindicaciones redistributivas igualitarias han constituido el paradigma de la mayor parte de la teorización sobre la justicia social durante los últimos 150 años.



Sin embargo, actualmente es normal encontrar "un segundo tipo de reivindicación de justicia social (la política del reconocimiento); aquí, el objetivo, en su forma más verosímil, es un mundo que acepte la diferencia, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual. Como ejemplos, se pueden mencionar, las reivindicaciones del reconocimiento de las respectivas características de las minorías étnicas, raciales y sexuales, así como de la diferencia de género. Este tipo de reivindicaciones ha conllevado en los últimos tiempos, el interés de los filósofos y de los políticos, algunos de los cuales están intentando desarrollar, incluso, un nuevo paradigma de justicia que sitúe el reconocimiento en su centro" (Frasser, 2006, p. 83).

Es así como, la teoría del reconocimiento está protagonizando en la actualidad un renacimiento, pues plantea Frasser (2006), que los filósofos neo hegelianos, como Charles Taylor y Axel Honneth, están convirtiéndola en el eje de las filosofías sociales normativas que se proponen reivindicar "la política de la diferencia".

De esta manera la superación de las injusticias necesita tanto, la redistribución, como el reconocimiento. Ninguna de ellas es suficiente, ni puede trabajar por separado, por lo tanto la respuesta es bidimensional, donde la mayor parte de las



injusticias pueden tratarse de manera bidimensional, aunque sean de diferentes grados y formas de expresión y con tendencias e inclinaciones diferentes.

En este orden de ideas, es importante resaltar la existencia de factores que favorecen, o no, la implementación de las políticas de inclusión, los cuales se encuentran categorizados desde una perspectiva, triádica: 1) factores limitantes, 2) factores inhibidores y, 3) factores potenciadores.

Los **Factores Limitantes**, son concebidos como condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo o la organización.

Los **Factores Inhibidores**, impiden y suspenden el desarrollo esperado de las puestas en práctica de las políticas públicas de inclusión.

Los **Factores Potenciadores**, se encargan de impulsar, darle fuerza, respaldar y favorecer el desarrollo de la inclusión en la escuela.

Desde esta perspectiva de factores, las comprensiones y representaciones de las políticas públicas de inclusión, se indaga e infiere, el sentido que se le asigna a la inclusión, en el que la gestión y las prácticas de aula que históricamente se han realizado en los establecimientos educativos, deben ser transformadas para poder responder a una resignificación categorial y épocal sobre la concepción actual de



diversidad de los estudiantes y de los integrantes de las comunidades educativas como sujetos colectivos para la formación de un sentido de humanidad.

En consecuencia, la diversidad obliga a reconocer, a reconocerse y a relacionarse con los sentidos, los significados, los imaginarios, las comprensiones y las actuaciones de los otros y consigo mismo.

De allí, que en las últimas décadas haya aumentado el interés internacional, por la reflexión, el debate y la construcción de la inclusión como propuesta política e ideológica de reconocimiento, aceptación, participación y posibilidad de desarrollar potencialidades de los estudiantes en la escuela. Esta propuesta ha sido considerada entre otros, "Como el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables" Ainscow y otros (2006).



2.2.1 Política Pública de Inclusión en el escenario Internacional

Entre los actores de injerencia internacional se destacan para los países de América Latina, Organismos Internacionales de crédito como el FMI y el BM, quienes a finales de los 80 fijaron directrices para las políticas educativas de los países endeudados, consistentes en reducir el gasto público y aumentar el recaudo fiscal para el pago de los intereses de la deuda, sugiriendo descentralización administrativa en educación y el fomento de escuelas privadas con el financiamiento de estas por las comunidades (Libreros, 2002, p.23).

Igualmente, destaca la participación de organismos como la UNESCO y la UNICEF quienes han sido creados especialmente para el impulso del desarrollo educativo, científico y cultural de las naciones y el cuidado de la infancia.

En primer lugar, se toman los referentes de La conferencia mundial de la Educación para Todos, realizada en Tailandia en 1990 la cual marcó un nuevo inicio en la búsqueda global orientada a universalizar la educación básica y a erradicar el analfabetismo.

Posteriormente, en 1993 la ONU difunde las reglas estándar sobre la igualdad de oportunidad para personas con discapacidad



y en 1994, la UNESCO promulga políticas que fueron discutidas en la conferencia de Salamanca y ratificadas en el Foro Mundial realizado en Dakar-Senegal en el año 2000, de la cual surgió la invitación para que los países en vía de desarrollo establecieran sus propias metas en coherencia con su situación real y sus posibilidades.

2.2.2 Política Pública de Inclusión en el contexto

Latinoamericano.

América latina como escenario político y social ha sido permeada en las últimas décadas por propuestas neoliberales que han aumentado las desigualdades sociales, económicas y educativas. Estas desigualdades se reflejan en procesos de exclusión en niños, niñas y jóvenes de los países de esta región, lo cual ha obligado a construir políticas públicas que garanticen el ejercicio del derecho a la educación.

Las políticas públicas especialmente las de inclusión buscan la igualdad de atención, acceso y permanencia en la educación, al tiempo que pretenden garantizar la expresión de la diversidad de los diferentes actores educativos:

América latina constituye una de las regiones que presento desde la década de los setenta la distribución del ingreso más inequitativa y que en los noventa se cristaliza en dinámicas



sociales atravesadas por la desigualdad social, económica y la exclusión educativa. (Klisberg, 1999, p. 2). Aunado a lo anterior, las cifras de la CEPAL, muestran que "entre 1.980 y 1.990 el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza creció del 35% al 41%, mientras que la población indigente aumento del 15% al 18%". (Krichesky, 2012, p.3). Ante esta realidad encuentros internacionales como la cumbre de las Américas (1.994-2.004) y propuestas como "Metas 2.001: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios" han orientado acuerdos para mejorar la calidad de la educación con elementos como acceso, cobertura y permanencia.

Estas líneas de trabajo a nivel internacional y latinoamericano han vuelto su mirada al estudiante como un sujeto de derecho y protagonista fundamental del proceso educativo, sin embargo en los países latinos existen diferencias en los sistemas educativos al igual que características de orden social y económico que afecta especialmente la permanencia y culminación de los niveles educativos de los jóvenes.

No obstante, según informes de la CEPAL años 2001 - 2002 la deserción de los jóvenes en Latinoamérica es una problemática que requiere atención, el 37% de los adolescentes (entre 15 a 19 años) latinoamericanos abandonan la escuela antes de completar el ciclo escolar secundario.



Colombia no es la excepción y situaciones como la movilidad de las familias por necesidades de ocupación laboral (desempleo), el desplazamiento en los sectores rurales y urbanos por el conflicto armado y la violencia social, el bajo ingreso económico de las familias, los cambios estructurales y dinámicas de las familias y los cambios propios de la generación de adolescentes obligan a los jóvenes a retirarse de la escuela.

De acuerdo a esta realidad el sistema educativo enfrenta un desafío para garantizar la aplicación de las políticas públicas de inclusión, generar condiciones de calidad para el aprendizaje y aumentar la retención y culminación de los ciclos básicos de la educación. Cabe preguntar si ¿Ante estos cambios sociales, económicos, familiares y culturales, la escuela está preparada para atender estas necesidades?

La respuesta es compleja, se debe reconocer el esfuerzo por parte de los países en la implementación de ciertas estrategias y propuestas de los sistemas educativos para la retención de los estudiantes y culminación de ciclos educativos tales como: becas, gratuidad, restaurantes, subsidios, transporte, útiles y uniformes entre otros., al igual que la participación y el aporte de otros actores sociales como ONG(s), empresarios privados, iglesias y fundaciones.



Estas estrategias y propuestas deben tener en cuenta las características, propias de los estudiantes y familias que atiende el sector educativo, por eso las Instituciones Educativas y sus docentes se ven comprometidos a participar en la retención de los estudiantes desde la gestión institucional y el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas alternativas que se traduzcan en prácticas educativas inclusivas.

Sin embargo, estos ajustes son solo propuestas periféricas y en ocasiones aisladas sin lograr que la escuela cambie, pues:

Dichos programas aparecen como dispositivos periféricos en tanto resultan acciones o propuestas que se implementan en la escuela sin que la escuela cambie, es decir, constituyen un conjunto de propuestas y estrategias que exigen a las administraciones centrales y a las escuelas una lógica administrativa, pedagógica, institucional. Estrategias que en cierta medida permiten que un grupo de sujetos mejoren su capacidad de asistencia, permanencia o reingreso a la escuela, siempre y cuando este procedimiento tenga continuidad en el tiempo, y en cierta medida resultan efectivos si consideramos la unidad sujeto, pero la escuela no necesariamente se modifica, no se transforma con estas propuestas. (Krichesky, 2009, p.10).

La gestión educativa y especialmente la gestión directiva tienen una responsabilidad enorme en la apropiación y



direccionamiento de las políticas públicas de inclusión y de la disminución de brechas entre los lineamientos trazados por el ministerio de cada país y la puesta en marcha de estas políticas por parte de las entidades territoriales y locales, Por ello el equipo directivo de las instituciones educativas tienen una responsabilidad enorme de tratar con los problemas que surgen con las políticas públicas de inclusión, la forma y las condiciones en que se presentan y las estrategias didácticas, pedagógicas, evaluativas y condiciones de accesibilidad que se brindan a los estudiantes.

2.2.3 Política Pública de Inclusión en el contexto Colombiano

La constitución política de Colombia, es el pilar central que regula las acciones de todas las dimensiones sociales del país; en el ámbito educativo estas, se regulan igualmente, por la Ley 115 de 1994, la cual postula que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, conllevando una obligación y responsabilidad del estado hacia todos los ciudadanos.

En cuanto a la atención educativa a poblaciones vulnerables:

Uno de los desafíos en materia de atención educativa es que el Estado garantice el acceso al servicio público educativo, así como la permanencia en él, tanto de los niños y niñas como de



los jóvenes y adultos, sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica, por su naturaleza o por determinadas circunstancias. (MEN, 2005,p. 5).

Frente a ese reto, el Plan Sectorial y la propuesta educativa llamada "La Revolución Educativa", desde un comienzo se propuso diseñar e implementar procesos y acciones alrededor de sus tres ejes de política: mayores oportunidades para el acceso mediante el aumento de la cobertura, permanencia en condiciones de mejor calidad y puesta en marcha de las herramientas y procedimientos que aseguren la eficiencia.

La razón para que el Ministerio de Educación haya propuesto la divulgación de los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables es precisamente la de entregar orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones.

Igualmente, los lineamientos de política para la atención vulnerable muestran una de las metas más importantes para Colombia en el milenio:

Educación para todos, es una de las metas del milenio con las que Colombia se comprometió, buscando cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos los ciudadanos, velando porque todos los niños, niñas y jóvenes,



pero sobre todo los que se encuentren en situaciones difíciles, tengan acceso a la enseñanza primaria de buena calidad y la terminen satisfactoriamente. El derecho a la educación se desarrolla en dos grandes dimensiones: a) la libertad individual que se ejerce a través de la construcción de autonomías en el mundo de saberes y valores y b) la sociopolítica que se desarrolla en el marco de la solidaridad, la cooperación, la justicia y el bienestar social. Ambas dimensiones tienen un proceso gradual acorde con el crecimiento de los niños, niñas y jóvenes y buscan disminuir los obstáculos para garantizar el acceso al sistema educativo y fortalecer el crecimiento personal y colectivo mediante la apropiación de elementos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida. (MEN, 2005, p.9).

En cuanto al concepto de política pública relacionado con la Constitución Política, se pueden desprender algunas abstracciones que podemos anclar a la presente investigación, como son los conceptos de cobertura, calidad, pertinencia, utilidad social, igualdad, accesibilidad y desarrollo individual y social entre otros. Todos estos conceptos dados indirectamente al nominar la educación como un derecho social.

De otro lado la constitución política también plantea la búsqueda del acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura, lo cual no hace obligatorio que la educación y los valores de la cultura sólo se puedan alcanzar en la escuela, o de una sola forma, simplemente



nos menciona que todos tenemos derecho a la educación para lograr un mayor desarrollo individual, laboral, social y cultural, que se puede dar a través de innumerables caminos de acuerdo al contexto, a los objetivos y perspectivas de cultura y de vida que cada grupo social pueda tener, por lo cual el estado colombiano debe garantizar los recursos, las condiciones y en general las herramientas para dichos logros, pero los caminos deben ser concertados y diferenciados en cada grupo en particular, pues debemos ser conscientes que Colombia es una sola nación, pero a su vez internamente somos múltiples grupos con características, contextos y objetivos muy diferentes para los cuales se hace necesario llevar propuestas educativas adaptadas y pertinentes a cada región en particular.

Por esto el derecho a la educación que expresa la constitución política de Colombia, es vital para la presente investigación, ya que el proyecto se genera en las políticas públicas del sector educativo y en una región colombiana como es el eje cafetero y ante la observación y análisis de como la gestión directiva comprende y representa estas políticas en las prácticas educativas de los estudiantes.

La política pública no puede ser estática, pues debe ir cambiando de acuerdo a la dinámica de la sociedad, pero siempre teniendo en cuenta el derecho básico a la educación que propone



la constitución política, Igualmente debe tener en cuenta que continuamente cambia la mentalidad y percepción de las personas, de la sociedad, existen nuevos descubrimientos, nuevos desarrollos tecnológicos, nuevos paradigmas y cada cambio que sucede en el mundo propone un ajuste a las nuevas políticas educativas, especialmente en las políticas educativas de inclusión del gobierno y en las nuevas comprensiones y representaciones de la gestión directiva.

Por lo tanto, es claro que estas políticas generan tensiones y resistencias a causas de la forma y el estilo en que se implementan, las distancias y desfases entre los órganos rectores centrales de las políticas y las realidades de los establecimientos educativos al igual que las comprensiones y representaciones sociales que construyen directivos y docentes que los llevan a tomar posiciones frente sus funciones cotidianas y posibilidades de transformación e impacto con dichas políticas. Estas comprensiones y representaciones permiten la aprehensión de las políticas, posicionamientos frente a ellas, aperturas hacia estas y diseño de estrategias en las prácticas educativas.

Por su parte los docentes se ven enfrentados a demandas y exigencias muy altas provenientes de la sociedad y actores sociales que vigilan y ponen su mirada en las Instituciones



educativas y aulas de clase, lo cual conlleva unas nuevas condiciones de trabajo, aumento de funciones, tareas y actividades bajo el rotulo que los maestros son los primeros orientadores y gestores en el aula. Así mismo, los directivos docentes asumen otro tipo de tensiones, la apropiación y el direccionamiento de las políticas públicas de inclusión hacia las diferentes gestiones institucionales; la necesidad de capacitación, actualización y acompañamiento a los docentes sobre las practicas inclusivas, el restringido presupuesto para garantizar personal profesional que brinde asesoría y orientación en la identificación y caracterización de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, el ajuste y optimización de los tiempos escolares para el cumplimiento de los estándares y competencias básicas del aprendizaje y entre otros, los problemas presentados en los estudiantes por la convivencia escolar.

2.3. Subjetividades

En la subjetividad existe una condición relacional, en la que cada uno se convierte en sujeto individual sólo en la posibilidad de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él.

El término "reconocimiento", en cambio, proviene de la filosofía hegeliana y, en concreto, de la fenomenología de la conciencia. En esta tradición, el reconocimiento designa una



relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. De esta manera La subjetividad existe "en un sujeto en acción, en un sujeto en relación y por lo tanto permanentemente confrontado en un contexto". (González, 2005, p. 374).

La subjetividad se convierte según Rey (2005) en la parte más simbólica y más compleja de la Psique; pues en su configuración, se la considera como "la organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto" (p. 375).

En el caso de la presente investigación "Políticas públicas de inclusión y su implementación en las Instituciones Educativas" se hace necesario referirse a la subjetividad política, entendida esta, como un evento especial de la subjetividad social, dado que en la subjetividad Política están inmersas, la religión, están las creencias, los mitos de un determinado país. "Esta subjetividad política son síntesis de una subjetividad social con desdoblamiento infinitos" (Rey, 2005, P. 375).

En este orden de ideas, la subjetividad se da en un sujeto o conjunto de sujetos (actores educativos), quienes mediante



subjetivaciones particulares, se encuentran inmersos en los espacios institucionales educativos.

Cabe mencionar que estos desdoblamientos de la subjetividad hacen presencia en un presente y en un futuro, que hacen único, particular y singular al sujeto, entendido este, como político y constructor de sentido de su realidad.

2.3.1. Representaciones Sociales

La escuela, sus prácticas y las relaciones que establecen los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, llevan a la construcción de representaciones y comprensiones que le dan sentido, significado y lenguaje a las vivencias cotidianas escolares. En el caso de la presente investigación, las políticas de inclusión se constituyen en un objeto social que conlleva "... a representaciones que implican creaciones y no construcciones estáticas, dadas y terminadas por estas políticas." (Lahlou, 2000, p.131).

Llama la atención como las políticas públicas de inclusión cumplen las condiciones para formar representaciones sociales, pues estas políticas "Tienen un carácter social". Según Vergara (2008) se establece una relación entre las políticas públicas y los actores educativos, que genera un cambio en la concepción del mundo escolar y del sujeto educativo,



permitiendo establecer procesos en las instituciones educativas que afectan las condiciones de vida de los actores educativos, afectando la visión del mundo escolar, de los maestros y de los estudiantes.

Las representaciones sociales son referentes de un objeto social relevante en las Políticas públicas de inclusión, de allí que en las interacciones de los sujetos, el lenguaje permita referenciar la realidad, dando la posibilidad de construirla, reconstruirla o modificarla mediante los significados, del lenguaje y los símbolos que se generan en dichas interacciones.

Las representaciones sociales "Constituyen una de las materias primas esenciales de la cultura y pasan a ser objetivadas en los múltiples códigos, normas, valores, monumentos, organizaciones urbanas, de transporte etc. en la cultura se expresa y se constituye en el mundo de quienes viven en ella" (Rey, 2008, p. 233). En el caso de la educación pública el escenario es la escuela, el aula de clases y la interacción de los diferentes actores educativos.

Por su parte las representaciones sociales pasan a ser entonces, un "marco de referencia investigativo importante y una categoría científica de análisis de lectura de la realidad". (Vergara, 2008, p. 62), las cuales permiten interpretar los acontecimientos sociales y las respectivas actuaciones de los sujetos.



Las representaciones sociales permiten recoger la adquisición del sentido del mundo y la comunicación de ese sentido de unos a otros. En la presente investigación las representaciones sociales se construyen socioculturalmente y los contenidos de estas se afectan por procesos emergentes y eventos que presenta la sociedad.

Las políticas públicas de inclusión al ser objeto social de discusión permiten la construcción de representaciones sociales, las cuales se expresan en el lenguaje y prácticas de las instituciones educativas públicas. Las representaciones entonces permiten comprender y explicar las políticas públicas, la atención a la diversidad y el actuar con los estudiantes, padres de familia y compañeros docentes de trabajo, igualmente lleva a situarse y a asumir posiciones frente a ellas por parte de los directivos y docentes.

Por otra parte, las representaciones sociales se forman y tienen diversos orígenes a partir de las experiencias, las informaciones las opiniones de los demás, los conocimientos previos y los modelos y estilos de pensamiento.

Así mismo, las representaciones sociales "albergan un gran volumen de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, costumbres, modas, sentimientos, creencias, miedos, entre tantas y tan diversas cosas que nos permiten vivir. Este contenido se relaciona con un objeto, un trabajo, un



acontecimiento económico o un personaje social. Puede ser también, la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. En esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura." (Vergara, 2008, p.64).

En consecuencia, las representaciones sociales como categorías sociales y científicas pueden ser abordadas desde posturas sociales y psicológicas. En otras palabras, las metodologías y tendencias han sido cuantitativas y cualitativas con una necesidad actual de un enfoque y propuesta integradora que permita comprender las representaciones sociales, sus manifestaciones y desdoblamientos que se presentan en los directivos y docentes frente a las políticas públicas de inclusión. (Vergara, 2008, p. 59).

Al respecto, Vergara (2008) citando a Jodeler (1986) y a Banchs (2000) quienes comparten los planteamientos de Moscovici, resalta que desde el punto de vista metodológico, existen dos grandes vertientes en el estudio de las representaciones: la vertiente procesual y la vertiente estructural.

En primer lugar, la vertiente procesual o cualitativa es cercana al interaccionismo simbólico procesual de la escuela de Chicago, interesada más en el aspecto constituyente de las representaciones que en el aspecto constituido. Se centra en los



procesos cognitivos o mentales de carácter individual y en los procesos de interacción en un contexto social. En este sentido, las representaciones van más allá del interaccionismo simbólico, hacia una postura socio construcciónista (Vergara, 2008, p. 62).

Desde el punto de vista epistemológico, ontológico y metodológico:

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que, para acceder al conocimiento de las representaciones sociales, se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo" (Vergara, 2008 p. 63).

En segundo lugar, la vertiente estructural, pretende la cuantificación de los sentidos y del sentir de los actores a través del nodo central. Esta vertiente encuentra una posibilidad enorme de poder evaluar de forma cualitativa y cuantitativa algunos aspectos de las representaciones sociales, dado que existe la posibilidad de comprender el aporte de cada persona a la construcción y a su vez encontrar cuáles son sus representaciones en el sistema individual y los que hacen parte del mundo que lo rodea.

Esta comprensión permite evaluar la implicación de las personas con los grupos sociales, ¿Qué tan convencidos y qué



tanta confianza admite la cohesión de los grupos como para predecir ciertos comportamientos? (Vergara, 2.008).

Al respecto, "los contenidos que se obtienen en las representaciones sociales son de carácter Semántico (Asociación libre de palabras), lexical (Sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos y proposiciones) y Cognoscitivo- Procesual (Creencias, atribuciones de causalidad, estereotipos, actitudes, evaluaciones y tendencias de conducta)". (Jodelet, 1986, pág.4699).

Desde esta postura, las representaciones se reflejan en las actitudes que los sujetos asumen frente a los objetos sociales. Trascender las posturas instrumentales y empíricas mediante el hilo conductor de la subjetividad es una tarea que implica asumirlas teniendo en cuenta que las representaciones sociales son construcción de pensamiento e intelectualidad, pero también expresión de emociones de los actores educativos mediante formas simbólicas.

En este orden de ideas, es relevante mencionar como Moscovici en el año 1981 llama a estas representaciones como la versión contemporánea del sentido común.

La representación social se constituye entonces, en una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de



conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1979, p. 17-18).

➤ **Condiciones de emergencia de una representación social**

Moscovici, plantea que las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis, conflictos y grandes cambios. (Mora, 2002 p. 8).

En este orden de ideas, se destacan tres condiciones de emergencia: 1) la dispersión de la información; 2) la focalización del sujeto individual y colectivo y 3) la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

1) Dispersión de la Información: la información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular esta desorganizada, los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente insuficientes y/o superabundantes (Moscovici, 1979. p. 176-177).

2) Focalización: la persona o una colectividad se focalizan porque están implicadas en la interacción social como hechos que



conmueven los juicios o las opiniones (Moscovici, 1979. p. 176-177). En palabras de Banchs (1.984, 1.990 y Herzlich 1.979), la focalización es señalada en términos de implicación o atractivo social, de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito en los grupos de pertenencia. La focalización será diversa y casi siempre excluyente.

3) Presión a la Inferencia: Socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público. Las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder (Moscovici, 1979. p. 178).

➤ Dimensiones de la Representación Social

Existen tres dimensiones sobre las cuales se pueden analizar las representaciones; 1) la información; 2) el campo de la representación y, 3) la actitud. (Mora, 2002, p. 10).

1) La información, es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos. Esta dimensión conduce a la riqueza



de los datos y a las explicaciones que los sujetos establecen sobre sus relaciones.

2) El campo de la representación: esta dimensión expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integran informaciones en un nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. Esta dimensión remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones.

3) La actitud, es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Es la dimensión más fáctica y conductual de la representación, es la dimensión más estudiada por sus implicaciones comportamentales y motivacionales de los sujetos. La actitud es la más observable de las tres dimensiones. por lo tanto es posible concluir que los sujetos se representan e informan algo después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. (Moscovici, 1979. p. 49).



➤ Dinámica de una Representación Social.

Moscovicci, plantea la representación social como un proceso, con dos elementos básicos en la elaboración y el funcionamiento de la representación: 1) la objetivación y 2) el anclaje. (Mora, 2.002 p. 11-12).

1) La objetivación, corresponde a la transformación de conceptos extraños en experiencias y materialización concreta, esta comprende la **transformación icónica** y la **naturalización**. Por su parte la transformación icónica sintetiza las informaciones del objeto social en un esquema icónico. Esta transformación se realiza mediante una **Selección** y una **Descontextualización**.

La **Selección** ante el objeto social se produce por la imposibilidad de tener acceso a todos los datos del objeto social relevante y la **Descontextualización** se produce cuando se transforman las ideas científicas en conocimiento cotidiano. De estos dos procesos surge el **Esquema Figurativo**, el cual materializa el objeto social abstracto en una imagen centrada y coherente. Por su parte la **naturalización** es esa tendencia que dota de realidad al esquema figurativo convirtiendo en imágenes la realidad.

2) El anclaje tiene a su vez cuatro dimensiones:



- La inserción a un referente conocido y preexistente que permite incorporar lo nuevo en algo conocido.
- La instrumentalización social del objeto representado, que a su vez, sirve de instrumento de comunicación y de comprensión mutua; este unifica el lenguaje sobre el evento en los miembros de un mismo grupo.
- La relación con las funciones de clasificación y discriminación, la cual permite ordenar el medio en unidades significativas. Esta relación con los procesos de categorización social, permite la identificación como miembro de un grupo y diferenciar quienes no son parte de ese grupo.

Estos procesos de objetivación y anclaje son procesos dirigidos por el meta sistema cognoscitivo en el que se insertan los sujetos.

➤ **Las Comprensiones**

Las comprensiones reflejan un panorama valioso de análisis en la categoría de subjetividades. Estas comprensiones se constituyen en barreras o potenciadores sociales y educativos que afectan la inclusión, la participación y el reconocimiento de la población educativa. El Comprender resulta entonces cuando se comprende el comportamiento de los actores educativos, se



entiende las razones de sus actos y el sentido que les da a sus actos. Comprender también significa hacer inteligibles los hechos o acontecimientos de una época o un presente. En este caso de la implementación de las políticas públicas en las Instituciones Educativas:

La comprensión de un lenguaje por ejemplo, equivale a la comprensión que se expresa en una determinada lengua, puesto que conocer esa lengua es suficiente para comprenderla. ("La palabra hermenéutica, que procede del griego, significa 'afirmar' y 'proclamar', 'interpretar' o 'esclarecer' y, finalmente, 'traducir' /.../ algo debe ser hecho inteligible, debe lograrse que sea entendido. Esto sucede ya en cualquier afirmación lingüística, la cual quiere suscitar una intelección, convertir algo en inteligible. Y sucede con más razón en la interpretación o esclarecimiento de una afirmación quizás obscura, difícilmente comprensible, por ejemplo de un texto literario o histórico, cuyo sentido no tiene evidencia inmediata, sino que debe ser previamente acercado a la inteligencia. Y ello sucede finalmente en la traducción de un texto a otro idioma, puesto que toda traducción consiste en la transposición de un cuadro de significados a un horizonte de comprensión lingüísticamente distinto. (Coreth, 1972, p. 7-8).

La comprensión implica no solo tener en cuenta la razón de las personas, también exige considerar la historia de los sujetos y de las experiencias pasadas, estas llevan a los sujetos a tomar consciencia y diferenciación entre el ayer y el hoy. Así la comprensión abarca el proceso histórico de



generación y transmisión del sentido que podría ser llamado historia para el acto de comprender.

En este sentido, el acto de comprender, como concepto:

Significa entenderlo como un proceso. Autor, texto e intérprete entran de lleno en un universo histórico, donde la comprensión no es un acto definitivo, ni siquiera se puede pensar como algo que se cumple en un momento dado, ya que nadie está en condiciones de abarcar la totalidad del sentido de un texto que se auto interpreta en el ámbito histórico de su propia redacción. Schleiermacher hablaba de interpretación como meta infinita y Droysen de comprensión indagadora, lo que destruye incluso las diferencias metodológicas entre la hermenéutica y la ciencia como ciencia-investigación. (Coreth, 1972, p. 31-39).

En el tema de las comprensiones merece atención hacer referencia a Aguilar (2004), el cual comenta sobre Gadamer (1993) el planteamiento de que "solo es posible aprender a través de la conversación". Y que con base en el análisis de los fines de la educación se puede llegar a resaltar la relevancia de comprender al otro.

Igualmente, el autor, plantea que "nos educamos por lo que sucede en el encuentro y comunicación con el otro"; en este sentido el lenguaje juega un papel fundamental. Razón por la que la persona formada es capaz de comprender al otro, de lograr entendimiento con él y de armonizar la apropiación y la apertura



dentro de una tensión natural de sujeto con el movimiento de la auto posesión (apropiación de algo) y el movimiento de salida de sí.

Esta salida de sí mismo se logra con solo escuchar al otro, el cual abre el camino a una verdadera solidaridad. En este sentido la actitud de la humildad es un principio filosófico fundamental como base para lograr uno de los fines de la educación de ser con los otros a través del dialogo y la comunicación. nos educamos a partir de lo que nos sucede en ese encuentro con el otro. Solo cuando escuchamos al otro, podemos abrir un camino verdadero para vivir la solidaridad.

Por otra parte considerar la humildad como un principio filosófico al igual que comprender es un asunto moral y político. Empleamos la productividad del lenguaje para comunicarnos y es a través del proceso social donde se logra el aprendizaje y educación es educarse en la escucha, en la apertura al otro, la comprensión y la transformación del mundo y no exclusivamente en la cantidad de información sobre las áreas básicas del conocimiento.

Comprender se convierte en un problema no solo moral y de alcance universal. También es un problema político y de participación, donde:

La solidaridad de las diversas culturas y tradiciones se logra lentamente, y requiere que empleemos la verdadera



productividad del lenguaje para entendernos, en lugar de aferrarnos a todos los sistemas de reglas para diferenciar lo verdadero de lo falso. Cuando hablamos buscamos volvernos comprensibles al otro de modo que pueda respondernos, convalidarnos o rectificarnos. Todo esto forma parte de un auténtico diálogo. La palabra empieza a ser palabra viva cuando es respuesta concreta a alguien concreto. (Aguilar, 2004, p.15).

Sin embargo Gadamer (1993) alerta sobre el peligro que sufre la riqueza de aprendizaje de los encuentros humanos, especialmente el uso que se haga de las tecnologías., sin embargo propone volver al estilo de enseñanza de grandes personajes que han transformado el mundo a partir del dialogo y la comprensión, ejemplo de ellos Sócrates y Jesús.

La comprensión además de ser categoría de análisis se convierte en una metodología histórica que se puede aplicar desde el postulado hermenéutico de *"los detalles de un texto sólo pueden entenderse desde el conjunto y éste desde aquellos. No sólo las fuentes llegan a nosotros como textos, sino que la realidad histórica misma es un texto que pide ser comprendido."* (Gadamer, 1993, p. 253).

Al respecto, Reyes (2.008) menciona que:

El lenguaje como hilo conductor de la hermenéutica, elucida la lingüisticidad como objeto y como realización hermenéutica. El trabajo de Gadamer consiste en dos partes: un recorrido histórico por el concepto de lenguaje y una



propuesta de que el lenguaje como horizonte constituye el determinante de una ontología hermenéutica. Se trata de mostrar al lenguaje como centro, como experiencia de mundo para sustentar el aspecto universal de la hermenéutica. De esta manera, la hermenéutica es experiencia y dialéctica; experiencia de historicidad y dialéctica abierta que no se agota nunca en el saber. (p.23)

Es así como el lenguaje se convierte entonces en un constructor y representante del mundo, el cual simboliza las situaciones o experiencias y posibilita la existencia o aparición de dichas situaciones o experiencias. De esta manera el lenguaje permite hacer referencia a la realidad, construirla, reconstruirla, modificarla a través de los distintos modos de convivencia.



III TERCERA PARTE

3. *Esbozo Sistémico*

El carácter de la presente investigación es de corte cualitativo. Se fundamenta en el marco de la teoría fundada, la cual, tiene como propósito, producir nuevos conocimientos a partir de la interrelación y de la interpretación que se haga de la interrelación, entre la conceptualización del suprasistema, del sistema, del subsistema, etc., y de la información que suministran los sujetos objeto de la investigación.

En este orden de ideas, cuando los sujetos, dialogan entre sí, se inician las interpretaciones profundas que generan nuevos conceptos y esos nuevos conceptos son los que van a dar respuesta a la teoría fundada. Es decir, producir conocimiento, dando sentido al diseño metodológico.

3.1 *Indagación Atributiva*

Para el desarrollo de la indagación, la investigación de orden cualitativo permite la comprensión de las realidades, la cual es considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna -subjetiva- (Pérez, 2001). Igualmente,



resalta las acciones de la observación, el razonamiento inductivo y la construcción de nuevos conceptos.

3.2 Teoría Fundada

El trayecto vital de este proceso de investigación se realizó a la luz de la teoría fundada de acuerdo a los planteamientos de Corbin & Strauss (2002), quienes hacen referencia a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación cualitativa.

La naturaleza de la investigación está enmarcada en los planteamientos de la teoría fundada, lo cual demanda la utilización de técnicas que resultan esenciales en los estudios cualitativos: se resaltan entre ellas, las entrevistas en profundidad a una población discriminada: 3 funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal, 5 Directivos Docentes, 10 docentes, 6 estudiantes y 6 Padres de Familia, pertenecientes a dos Instituciones Educativas, Camilo Torres y Los Quindos del Municipio de Armenia. (Ver, tabla N°3).



Estamento	Rol del Entrevistado	Número de Entrevistados
Secretaría de Educación	Secretario de Educación	1
	Coordinadora de Inclusión Educativa	1
	Coordinador de Calidad Educativa	1
	Rector	1
I.E. Los Quindos	Coordinadores	2
	Docentes	5
	Estudiantes	3
	Padres de Familia	3
I.E. Camilo Torres	Rector	1
	Coordinador	1
	Docentes	5
	Estudiantes	3
	Padres de Familia	3

Tabla N°3 Población Entrevistada

El proceso de recolección de la información, se realizó en el desarrollo de encuentros que permitieran recoger las percepciones de los sujetos pertenecientes al grupo poblacional definido en esta investigación (Directivos, Docentes, Estudiantes, Padres de Familia y personal de la Secretaría de Educación).

A partir de las respuestas dadas a los interrogantes se realizó una interpretación de las mismas, de forma sistémica y disciplinada, brindando así los elementos para analizar la realidad escolar desde las comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde



la gestión directiva en las instituciones educativas Los Quindos y Camilo Torres del municipio de Armenia, en el año 2012.

Los elementos planteados desde la teoría fundada, aportaron los elementos para la construcción de nuevas formas de analizar los datos cualitativos y generar la formulación de nuevos interrogantes como investigadores en formación, tales como: ¿Cómo encontrarle el sentido a todo este material? ¿Cómo establecer una interpretación teórica que al mismo tiempo se halle anclada en la realidad empírica de las Instituciones Educativas, reflejada en el material sobre la política de Inclusión? ¿Cómo garantizar que los datos e interpretaciones de los factores potenciadores, limitantes e inhibidores sean válidos y confiables? ¿Cómo superar los prejuicios desde diferentes posturas y roles profesionales, los sesgos y las perspectivas estereotipadas que permean el trabajo analítico? ¿Cómo reunir los análisis para crear una formulación teórica concisa del área estudiada?

Los sentires de los investigadores derivados de estos cuestionamientos se traducen en impotencia y en la confrontación hacia el estilo pedagógico de administrar la diversidad, por parte de los directivos, en las Instituciones Educativas, la cual en muchas actuaciones no es coherente con el



direccionamiento impartido a los docentes, centrado solo en favorecer el acceso y poco en la permanencia.

Desde los referentes conceptuales planteados a partir de la revisión de la gestión directiva, las políticas públicas y las subjetividades, llevan a situaciones y a preguntas epocales que pueden ser resueltas mediante el tipo de investigación colectiva, en este tipo de investigación se considera relevante, las concepciones y prácticas del proceso de investigación-formación, la construcción de los datos de la investigación y la construcción de los colectivos, en este sentido "el desarrollo de la investigación implica actividades transformadoras, tendientes a la construcción de espacios en los cuales el pensamiento sea continuamente formado, construido, reconstruido y transformado.

La formación de un pensamiento transformador es, también, una acción colectiva de construcción de conocimientos que traspasa la mera construcción o recolección de datos, su sistematización y análisis. Esta formación visualiza y desarrolla actividades para la transformación de la situación colectiva" (Alvarado, 2.008).

Así mismo se considera, que la colectividad puede "transformar el pensamiento de su papel social, el propio y el



de los otros, mediante una acción formadora, educativa y transformadora. Pasar de los enunciados de dificultades a la construcción de posibilidades, además de ser un proceso formativo, se constituye en un proceso de comprensión de la realidad, reflexión sobre la misma, estudio de otras experiencias y, en la mayoría de los casos, de desarrollo de nuevos pensamientos" (Alvarado, 2.008).

En la implementación de este método, se exploró la diferencia entre la descripción, el ordenamiento conceptual y la teorización, lo cual permitió examinar la información mediante la formulación de códigos, categorías, memorandos y paradigmas en la construcción de sentido.

Se desarrollaron tres momentos principales: 1) recolección de los datos provenientes de fuentes primarias diferentes, tales como entrevistas, videos y observaciones; 2) organización, sistematización e interpretación de los datos que permitió conceptualizar y reducir los datos, proyectar categorías, en términos de sus propiedades y dimensiones y relacionarlos, mediante proposiciones y, 3) codificación a partir de la conceptualización y relación de los datos.



➤ LA DESCRIPCIÓN

Mediante la construcción de las matrices iniciales de la transcripción de las entrevistas el uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación; se concreta en el relato que se rehace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción.

Esta descripción fue la base de interpretaciones más abstractas de las respuestas y de los datos. Incorpora el concepto de descripción, de manera implícita. Para los investigadores este proceso de la descripción fue importante, en la medida de la rigurosidad de transcribir cuidadosamente en este caso, las numerosas concepciones que tienen los entrevistados con relación a la Inclusión y de allí la construcción de sentido para implementación de una política pública de Inclusión educativa.

En esta, no sólo se describen acontecimientos y sucesos, sino que se extiende al análisis de manera que también incluya interpretaciones (Wolcott, 1994) para explicar el ¿El por qué? cuándo, dónde, qué y cómo suceden los acontecimientos. Así, si bien la descripción no es teoría, sí es básica para la teorización.



➤ *EL ORDENAMIENTO CONCEPTUAL*

Para iniciar este ordenamiento se partió de los constructos conceptuales, continuando con de codificación bajo términos explicativos más abstractos, en sistemas, los cuales se obtuvieron del referente conceptual que se argumentó en los apartados de la Gestión Educativa, de las Políticas Públicas y en el de Subjetividades.

Es conveniente aclarar, que los objetos, los acontecimientos, los actos, las acciones e interacciones clasificadas, tienen atributos y que la manera como se definan e interpreten estos atributos (o el significado que se les asigne), determina las diversas maneras en que se clasifican los conceptos.

Este ejercicio permitió, hacer abstracciones y evidenciar que los datos se pueden descomponer en incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos a los que luego se les da un nombre que los represente o reemplace, cuando se los examina comparativamente y en contexto. Estos suelen llamarse también "códigos in vivo" (Glasser y Strauss, 1967).



En este orden de ideas, el paso a seguir fue la aplicación de la técnica de denominar o rotular, evidenciándose que no toda frase o idea se conceptualiza y que el nombre o etiqueta debe ser sugerido por el contexto en el que se ubica el acontecimiento. Por "contexto", se significa el trasfondo de condiciones o la situación en la que el acontecimiento está inmerso.

Al profundizar en el análisis se identificaron algunos conceptos, como resultado de dar nombres a los acontecimientos, objetos o sucesos, lo cual permitió plantear si ¿Se ha descubierto algo nuevo o se tiene una comprensión mayor de lo que los conceptos representan o significan? La respuesta a esta pregunta es no.

Pues, este análisis debe ser más detallado, al discernir el rango de significados potenciales contenidos en las palabras usadas por los entrevistados y desarrollarlos mejor en términos de sus propiedades y dimensiones, permitiendo analizar conceptos que se agrupan bajo un orden abstracto más elevado y basado en su capacidad de explicar lo que está sucediendo. El concepto que agrupa no sólo permite clasificar los objetos sino que también explica lo que hacen (en términos de acción), este constituye la categoría, las cuales tienen el poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir.



Aunado a lo anterior, se denominaron las categorías y subcategorías a partir de los referentes conceptuales y desde el rol disciplinar de los investigadores en este caso, como docentes y directivos docentes.

Otra fuente importante de nombres de categorías son los códigos in vivo, porque cuando se aplican a las categorías, son términos atractivos, que de inmediato suscitan la atención hacia ellos y sobre todo porque, explican lo que sucede.

3.3. Espacio de Aplicación

Los escenarios donde se exploraron las comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva, los factores: potenciadores, inhibidores y limitantes de la gestión directiva que se dan en la implementación de la política pública de inclusión, son las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos del municipio de Armenia, de las cuales se describen los roles más representativos en el desempeño de la GESTION DIRECTIVA.

Con respecto al contexto municipal, Armenia fue el primer municipio en certificarse en 1999, a partir de ese año se impulsaron acciones tendientes a organizar y hacer eficiente el sistema educativo, así como a generar opciones para ampliar la



cobertura. Sin embargo, existían "obstáculos" para adelantar gestiones que permitieran una mejor organización administrativa, pedagógica y financiera, (M.E.N, Construcción colectiva por el mejoramiento integral de la gestión educativa, 2007) evidenciados en problemáticas comunes que afectaban el proceso liderado por la Secretaría para el fortalecimiento de los equipos institucionales dirigidos estratégicamente, cuyo propósito es de liderar la gestión educativa eficientemente sobre la base de transformaciones culturales duraderas, en lo relativo a los roles, responsabilidades y compromisos de los distintos actores educativos y en especial los directivos.

La matrícula en las instituciones oficiales aumentó y se trabajó en la incorporación al sistema educativo de poblaciones en situación de vulnerabilidad, a través de programas de la Secretaría y de otras organizaciones. Los directivos docentes mostraban un débil liderazgo pedagógico, comunitario y administrativo. La capacitación que recibían para ejercer su labor era insuficiente, por lo que el abordaje de los temas financieros y administrativos se convirtió en una gran debilidad.

Los retos de estas nuevas instituciones se centraron en consolidar una sola rectoría, con liderazgo académico, directivo gerencial y comunitario; y un PEI único, ajustado a las



condiciones de la zona. Así mismo, en la resignificación de la visión y la misión; la organización de equipos de calidad, se planteó como mecanismo para responder a la nueva institucionalidad y para coordinar acciones entre directivos y docentes, con la vinculación de la comunidad; y la aceptación de la nueva estructura por parte de ésta.

Con la idea de un modelo en cascada, se propuso conformar en las instituciones educativas equipos de calidad, paralelos a los equipos inteligentes de la Secretaría de Educación. La experiencia y el tiempo de funcionamiento de estos últimos dio confianza a los miembros de las instituciones para crearlos.

Uno de los mejores incentivos para facilitar la inclusión, la permanencia y la apropiación del modelo de los equipos de calidad en las instituciones fue el despliegue de los procesos del ciclo integral de gestión y la convicción de que la participación de los actores tiene incidencia real en la definición, ejecución y evaluación de la política pública educativa del municipio.

Las bases conceptuales de esta propuesta sistémica se encuentran en los planteamientos de Peter Senge (1990), sobre las organizaciones inteligentes: aquellas que aprovechan continua y sistemáticamente los recursos y experiencias de sus



integrantes, y en las que se genera capacidad y aprendizaje institucional. Para organizar equipos inteligentes en una institución es necesario desarrollar en sus miembros cinco disciplinas: 1) dominio personal; 2) modelos mentales; 3) visión compartida; 4) aprendizaje en equipo y, 5) pensamiento sistémico.

Al describir el contexto específico de esta investigación, que es en el ámbito educativo, específicamente en la dirección y administración de la política pública de Inclusión desde la Gestión Directiva en las Instituciones Educativas de carácter oficial Camilo Torres y Los Quindos, las cuales hacen parte del sistema educativo local de la ciudad de Armenia y que después de un proceso de georeferenciación quedaron ubicadas así:

La Institución Educativa Camilo Torres se encuentra geográficamente ubicada en la Carrera 17 A N° 31^a-11 del barrio Obrero, comuna 04 de la Zona 10, integrada por las sedes, Jorge Eliecer Gaitán y Camilo Torres. El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), se plantea desde el horizonte institucional en su misión y visión con procesos direccionados a liderar la formación de personas integrales, autónomas y trascendentes en lo cognitivo, expresivo y afectivo. Cuenta, con una pequeña planta física que acoge a directivos, docentes y administrativos quienes conforman un grupo competitivo y de alta



calidad en donde el planear, el actuar, el mejorar y el evaluar son responsabilidad de todos sus integrantes.

Centrados en el proyecto educativo institucional la oferta académica para los estudiantes en la media académica es con profundización en desarrollo integral, bajo los postulados teóricos del modelo de la pedagogía conceptual. Desde el año 2004, la SEM le asignó a la Institución la atención específica de los estudiantes en condición de discapacidad visual, siendo reconocida en la actualidad por la implementación de estrategias tiflológicas y la formulación de adaptaciones curriculares desde el plan de estudios.

La Institución Educativa Los Quindos (cuyo nombre nace como un homenaje a esta hermosa y valiente tribu denominada Quindos que significa Edén o Paraíso) se encuentra ubicada, en la primera etapa, manzana 34 - B, del barrio los Quindos zona sur occidental de Armenia, en la comuna, Zona 2, en el mes de agosto de 2008 la administración municipal, amplió la institución, adjuntándole las sedes Rosana Londoño y Policarpa Salavarrieta.

La Institución es de carácter mixto; ofrece la educación básica general y la media técnica en asocio con el CASD, convenio aprobado el 27 de noviembre de 2003 mediante la resolución 0876 de la Alcaldía de Armenia, la población está



ubicada en un estrato socio económico bajo 1-2-3, las edades oscilan desde los cinco hasta los 17 años.

En la actualidad desde la gestión directiva se trabaja en procesos de redireccionamiento y resignificación pedagógica teniendo como referente la autoevaluación institucional, con el objetivo de elevar el nivel académico de los estudiantes, ofreciéndoles conocimientos que los preparen para desempeñarse eficientemente en su realidad, complementados con una educación en valores que permita la formación de seres integrales y competitivos, además, para alcanzar este fin constantemente se evalúan logros y dificultades en el Consejo Académico replanteando anualmente aspectos como la intensidad horaria e implementando de manera práctica el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión.

3.4 Unidad de Análisis

Los grupos poblacionales delimitados en el proceso investigativo, se abordaron desde varios contextos educativos, así: Secretaría de Educación Municipal de Armenia, 3 funcionarios entrevistados (Secretario de Educación, Líder del Equipo de Calidad y Coordinadora Inclusión Educativa); Directivos Docentes, 2 entrevistados de la I.E. Camilo Torres (rector y coordinador), 3 entrevistados de la I. E. Los Quindos (rectora y dos coordinadores); Docentes, 5 entrevistados de la



I.E. Camilo Torres y 5 entrevistados de la I.E. Los Quindos, Padres de familia 3 entrevistados de la I.E Camilo Torres y 3 entrevistados de la I.E Los Quindos, Estudiantes 3 entrevistados de la I.E. Camilo Torres y 3 entrevistados de la I.E. Los Quindos.

Del grupo representante de la Secretaría de Educación Municipal, es importante connotar que el promedio de tiempo de vinculación de estos, es de 19.6 años. Que las vinculaciones laborales son muy heterogéneas, desde la incorporación del Secretario de Educación, como de los directivos docentes, mediante el Decreto 2277/79, seguido por el líder de calidad educativa, con una vinculación como profesional universitario en el sector, mediante concurso de la comisión nacional del servicio civil en carrera administrativa y una profesional universitaria nombrada por la Administración Municipal con recursos propios, en al cargo de coordinadora de Inclusión educativa del municipio.

En el grupo poblacional de los 5 directivos docentes entrevistados, se encontró que el promedio del tiempo de vinculación laboral es de 13.8 años, la cual se gestó en tres de ellos mediante el Decreto 1278/02 y los otros dos mediante el Decreto 2277/79; el tiempo promedio de permanencia en la Institución Educativa actual es de 6.6 años aproximadamente, en el nivel de formación encontramos en los estudios de pregrado 2 Lic.



Ciencias Sociales, 1 Lic. Ciencias de la Educación, 1 Lic. en Tecnología Educativa y 1 profesional en Administración de Empresas; con estudios postgraduales 2 Especialistas en Educación Ambiental, 1 Especialista en Biotecnología, 1 Especialista en Informática Educativa y 1 Magister en Administración Educativa.

En los 10 docentes entrevistados, se identificaron las siguientes características: el promedio de tiempo de vinculación es de 14,8 años, 4 de ellos mediante el Decreto 2277/79 y 6 mediante el 1278/ 02, con Licenciaturas desde Ciencias Sociales 3 ellos, con Licenciatura en Lenguas Modernas 2, en Español y Literatura 2 docentes, en Pedagogía Reeducativa docentes y en Básica Primaria un docente, en el nivel postgradual 2 de ellos con especialización en Educación Personalizada, otro especialista en Informática Educativa, otro en Ética y Pedagogía, otro Especialista en Educación, y Maestría en Educación.

3.5 Análisis de la Información y emergencia de las Categorías

A partir de la información suministrada por los entrevistados, se agruparon las respuestas en grandes categorías emergentes que corresponden a la triada de factores formulados en este estudio, se plantearán cuestionamientos indicativos para el análisis realizado y plasmado en las Matrices categorial, y se desarrolla en la construcción de sentido, la primera hace referencia a;



CATEGORIA CENTRAL: Clima Escolar

CATEGORIA PRIMARIA:

*EL CLIMA ESCOLAR COMO POTENCIADOR EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA
POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN*

CUESTIONAMIENTO ORIENTADOR:

¿Por qué la gestión del directivo potencia la identidad institucional, para que la comunidad educativa vivencie un clima escolar de calidad?

Se continúa con la segunda,

*CATEGORIA CENTRAL: Implementación de la política pública de
inclusión educativa*

CATEGORIA PRIMARIA:

*LA NO COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO DE "UNA ESCUELA PARA TODOS"
COMO INHIBIDOR EN LA APLICACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE
INCLUSIÓN.*

CUESTIONAMIENTO ORIENTADOR:

¿Por qué la no comprensión del concepto de una escuela para todos se convierte en inhibidor en la implementación de la política pública de inclusión educativa?

Y la tercera,



CATEGORIA CENTRAL: *Gestión Directiva*

CATEGORIA PRIMARIA:

AUSENCIA DEL DIRECTIVO DOCENTE COMO LIMITANTE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CUESTIONAMIENTO ORIENTADOR:

¿Por qué la gestión del directivo docente limita la formulación del plan estratégico y la organización del sistema de calidad, sesgando su desempeño exclusivamente al manejo de recursos?

3.6 Codificación Abierta.

Presenta una recopilación codificada de la identificación de los diferentes conceptos, permitiendo descubrir en los datos sus propiedades y dimensiones, referidas al propósito de la presente investigación. (Ver Archivo matriz 1 y 2).

3.7 Codificación Axial

Presenta una información en códigos categoriales, resultante de relacionar las categorías que representan los fenómenos y las subcategorías que le dan claridad específica a los significados de los datos. (Ver Archivo matriz 3 y 4).

3.8 Categorías Emergentes

Presentan una argumentación, resultado del análisis de las comprensiones y representaciones que los entrevistados tienen de



la implementación de la política pública de inclusión, desde la gestión directiva en las instituciones objeto de estudio la presente investigación.

Esta argumentación es coherente con los factores potenciadores, limitantes e inhibidores de la implementación de la política en mención y hace referencia a los siguientes indicadores: 1) La no comprensión del concepto de una escuela para todos como inhibidor en la aplicación de la política pública de inclusión; 2) Ausencia de la gestión directiva como limitante en la atención a la diversidad en las instituciones educativas y, 3) El clima escolar como potenciador de la implementación de la política pública de inclusión (ver Matriz "Construcción de Sentido").



IV CUARTA PARTE

4. Resultados

4.1 Construcción Teórica.

Al abordar la Gestión Educativa, la CATEGORIA resultante de la cual se desarrollará esta formulación teórica esta planteada: EL CLIMA ESCOLAR COMO POTENCIADOR DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN.

Estas propuestas de clima escolar, inclusión, diversidad y calidad en la escuela, necesariamente demandan de una ruptura paradigmática, en la que se trascienda de las cifras y el número de estudiantes atendidos y vinculados al sistema educativo, los estudiantes identificados y el número de docentes capacitados para abordar la inclusión y pasar a un orden Ético y relacional, que permita dar respuesta a interrogantes como ¿Para qué estamos juntos en la escuela y ¿Qué sentido tiene el que la escuela sea para todos?, en este sentido las representaciones sociales permiten recoger la adquisición del sentido del mundo y la comunicación de ese sentido de unos a otros. En la presente investigación las representaciones sociales se construyen socioculturalmente y los contenidos de estas se afectan por procesos emergentes y eventos que presenta la sociedad.



Los cuales están permeando directamente en la implementación de la Política pública de Inclusión, retomamos los postulados de Moscovicci, para quien la representación social es un proceso, con dos elementos básicos en la elaboración y el funcionamiento de la representación: 1) la objetivación y 2) el anclaje. (Mora, 2.002 p. 11-12).

Y a partir de allí, se desplegó la propuesta de generar un tejido de interacción escolar sano y agradable, función posibilitadora de la gestión directiva, puesto que desde allí vienen las políticas institucionales -y por eso su importancia en este proceso-, también es innegable que dichas políticas deben permear a toda la comunidad educativa para conseguir que estas trasciendan. Y en este caso trascender, se refiere a la creación y vivencia de un tejido escolar óptimo para el desarrollo, el aprendizaje y la convivencia de todos miembros de la comunidad educativa.



V. Conclusiones

Luego del tránsito por las comprensiones de los entrevistados y con la construcción de tres categorías, es importante resaltar que gran parte de los ellos comprende el concepto de “una escuela para todos” como derecho constitucional, en la medida en que esta, permite abrir espacios en los cuales se obliga a las instituciones educativas a recibir a todos los estudiantes. Igualmente, se resalta la importancia inicial de aceptar y conocer las leyes, dado que es indispensable, el apropiarse de ellas y trascender en su espíritu, tratando de avanzar en la comprensión de la inclusión educativa.

A pesar de que las comprensiones sobre la política de inclusión, de los directivos de las I.E. Los Quindos y I.E. Camilo Torres están fundadas desde el déficit, en esta última, se identifica en mayor grado, el compromiso, la planeación y el acercamiento, con los estudiantes en situación de discapacidad y particularmente, con los de discapacidad visual, quienes son aceptados por la comunidad educativa e integrados en las aulas, pero solo desde el concepto de integración física, alejándose del verdadero concepto de inclusión escolar.



En cuanto a la implementación de las políticas públicas de inclusión educativa, se puede afirmar el desarrollo de dos etapas; en la primera etapa, se identifica solo el discurso teórico, entendido este, como la normatividad, los proyectos, planes y acciones que guían la actividad educativa, que se ha desarrollado y evidencia su crecimiento en el gran número de leyes que favorecen la inclusión educativa. La segunda etapa, se identifica con el discurso práctico, pero en este, no se ve reflejado lo estipulado en las leyes, por lo que se caracteriza por una carencia en el desarrollo organizacional, de un directivo empoderado desde la gestión, limitando la comprensión de la "Educación para Todos".

La gestión educativa desde la diversidad no sólo abarca el conjunto de acciones al interior de la institución educativa, sino que se extiende hacia las comunidades promoviendo su participación, sentido de pertenencia y ambientes agradables, potencializando el clima escolar como un espacio vital para que todos sean incluidos.

Se necesita avanzar hacia un estilo de "gerencia adaptativa" estrechamente conectado con la realidad, y que vaya reaccionando sobre la marcha y la demanda de las variaciones, con una clara intencionalidad hacia la coherencia, mediante un



direccionamiento estratégico, en el que la planificación y la gestión hacia y por el otro desde la formación de sujetos políticos se acerque al máximo.

Se requiere, consolidar una propuesta de educación inclusiva, producto de la deconstrucción de conceptos como: diversidad, derecho, sociedad civil, participación y biopolítica, que son recogidos por el concepto de multitud, dado que, las condiciones en las que se ha desarrollado la historia del país y más aun las que experimenta en la actualidad, requieren 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.

Es necesario que el sistema educativo y económico del país de respuesta a las necesidades que demanda el proceso de implementación de la inclusión, con propuestas de modelos flexibles en educación, con diferentes estrategias de subsidio y gratuidad de costos educativos para estudiantes y familias, de



manera que se garantice el acceso, la cobertura, la permanencia y la culminación de ciclos educativos de los niños, niñas y adolescentes.

Se requiere generar alternativas pedagógicas, ajustar las prácticas educativas y diseñar nuevas formas de gerenciamiento social y gestión educativa que permitan responder a nuevas demandas de la sociedad, especialmente aquellas provenientes de la urgencia de satisfacer necesidades de los jóvenes en cuanto a los cambios de la cultura juvenil, las diversas formas de acceder al conocimiento, la conformación de grupos y la creación de espacios de aprendizaje fuera de la escuela.

Urge prestar mayor atención a los aspectos comunitarios, con un tipo de pedagogía propia que propicie rupturas con la pedagogía tradicional y con formatos diferentes de escuela que apunten a una sociedad justa y equitativa en oportunidades para los jóvenes y las familias, de manera que contribuyan a resignificar y reconsiderar la inclusión, con sus causas y efectos políticos, económicos y sociales.

Se demanda la configuración de nuevos significados derivados de la incorporación de la política pública de Inclusión Educativa desde la gestión directiva, que facilite las



confrontaciones de los estilos de los directivos, las cuales se direccionan desde una perspectiva, distinta de aquella que prioriza sobre la administración y se oriente a brindar igualdad de oportunidades desde el concepto amplio de sujeto- estudiante diverso, que demanda ser conocido y reconocido en su entorno social.

Es necesario romper con paradigmas que amplíen la cosmovisión de los directivos y docentes; en palabras de Soto (2008) es construir "Una nueva retórica que sostiene que la escuela se debe fundamentar en nuevos conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones. En realidad lo que se necesita es un renacimiento en el pensamiento y práctica educativa" (p. 20).

La indagación y participación de los funcionarios de la secretaria de educación es de importancia significativa, dado que todos ellos merecen comprenderse como actores educativos, donde sus concepciones y actuaciones como sujetos políticos en un marco de derechos, tengan las posibilidades de direccionar, trazar tareas, participar y vivenciar la inclusión en el contexto escolar, dentro de una estructura de ordenamiento normativo y reglas a cumplir.



VI RECOMENDACIONES GENERALES

La gestión educativa se presenta entonces como un pilar de la cultura organizacional, la cual se debe caracterizar, por la capacidad de actuar en contexto, de responder al cambio, mediante el fortalecimiento de la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, mediante la construcción de una red de significados que se gestan y se fortalecen en la dinámica institucional y se consolidan en el tejido entrelazado entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

La gestión educativa tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes, superando la categoría identificada, referida a la no comprensión del concepto de una escuela para todos como un factor inhibitor en la aplicación de la política pública de inclusión, mediante la formulación de un plan estratégico coherente para la atención a la diversidad educativa, para desarrollar así un estilo de gestión acorde

De una manera simple puede afirmarse que todas las actividades de la gestión educativa pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo. Para completar la definición de gestión que se está elaborando, pueden



identificarse tres componentes esenciales y analíticamente distinguibles pero que operan interrelacionados y recíprocamente potenciados. Porque la gestión educativa implica y fomenta la integración de diversos saberes, prácticas y competencias. Y, en todos los casos, supone otros tres componentes inseparables y fundamentales: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional.

Ante la complejidad y diferenciación de entornos que emergen, corresponderá originar toda una diversidad de estrategias de gestión educativa que promuevan diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza. La diversidad sólo puede ofrecer una forma diferente de posibilitar la inclusión, tanto en la formación inicial de los docentes como en el asesoramiento y orientación continua en los espacios institucionales y de perfeccionamiento.

Para generar un tejido de interacción escolar sano y agradable no es una función que se debe relegar a la fibra de la gestión directiva, si bien está claro que desde allí vienen las políticas institucionales -y por eso su importancia en este proceso-, también es innegable que dichas políticas deben permear a toda la comunidad educativa para conseguir que estas trasciendan. Y en este caso trascender, se refiere a la creación



y vivencia de un tejido escolar óptimo para el desarrollo, el aprendizaje y la convivencia de todos miembros de la comunidad educativa.



VII BIBLIOGRAFIA

Bibliografía

Arón, A.M. & Milicic, N(1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Arroyave, Santiago (2010). *Políticas públicas en Colombia, insuficiencias y desafíos*

Cano, I y Lledó, A. (1990). Espacio, comunicación y aprendizaje. Madrid: Díada Editoras.

Casassus, J. (2000): Problemas de la gestión educativa en América Latina. UNESCO-Chile.

Conferencia Internacional de Educación. (2008). 48ª reunión, Ginebra.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Jomtien, Tailandia.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. (1994). Declaración y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España, UNESCO.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Tratado adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Christin, A. (2005). *Blog Calidad Educativa. El Clima Escolar y la Calidad Educativa.*

Duarte, J. (2005). Violencia en la escuela. Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín. OEI. Revista Iberoamericana de Educación, 37.

Frasser, N. & Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico" Ed. Morata.

González, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales.*



Isidora, M. & Valdés, A. (2008): Clima Social Escolar Documento Valoras UC1, Educarchile.

Klisberg, B. (1999). Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate postergado. Revista Reforma y Democracia (CLAD) N° 14, junio.

Krichesky, M. (2010): Sobre Inclusión Educativa y desafíos para el sistema educativo. 8° Encuentro de la PEM.

Ley General de Educación. (1994). Ley 115. Congreso de la republica de Colombia.

Libreros, D. (2002). Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balances y Perspectivas. ed. Universidad Nacional de Colombia. págs. 248.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.

Ministerio de Educación Nacional. Pérez, T. (2006): El clima escolar, factor clave en la educación de calidad "El derecho a la educación, la calidad de la educación y el clima escolar acogedor" PNDE 2.006-2.016.

Moscovici, S. (1979). La teoría de las representaciones Sociales, p. 178

Pérez, T. (2006). *El Clima Escolar, Un Factor Clave En La Educación De Calidad.*

Renteria, L. & Quintero, N. (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.

Sacristán, G y otros. (1991): La gestión pedagógica de la escuela. (Gerencia educativa de la escuela). Seminario Internacional de Gerencia Educativa, celebrado en México, 3 a 5 de junio, 1991.



Soto, N. (2008). Una nueva retórica que sostiene que la escuela se debe fundamentar en conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones. La real

Zemelman, H. (2008). Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas. Pensar teórico y pensar epistémico. México D.F Instituto de pensamiento y cultura en América, IPECAL.

Jacobson, J. W., Mulick, J. A., & Schwartz, A. A. (1995). A history of facilitated communication: Science, pseudoscience, and antiscience: Science working group on facilitated communication. *American Psychologist*, 50, 750-765. Recuperado en enero 25, 1996 disponible en <http://www.gpa.org/journals/ljacobson.html>

ANEXOS

ANEXO 1. Codificación Abierta (Archivo Digital Matriz 1y 2)

ANEXO 2. Codificación Abierta (Archivo Digital Matriz 3y 4)

ANEXO...